ROK I. ZESZYT 3.

# OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1929
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W.
NOWY ŚWIAT Nr. 59

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

# OŚWIATY i WYCHOWANIA

| | | |
|---|---|---|
| ROCZNIE z przesyłką pocztową | Zł. | 6.00 |
| ZESZYT POJEDYŃCZY | „ | 1.50 |
| CENA OGŁOSZEŃ: po tekście cała strona | „ | 100.00 |
| „ „ ½ strony | „ | 60.00 |
| „ „ ¼ „ | „ | 30.00 |

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

**UWAGA.** Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Foksal 18, Biblioteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Bagatela 12.

SKŁAD GŁÓWNY: Książnica-Atlas T. N. S. W. w Warszawie, Nowy-Świat 59, we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

## DO PRENUMERATORÓW „SZKOŁY POWSZECHNEJ" I „BIBLJOGRAFJI PEDAGOGICZNEJ"

Czasopisma „Szkoła Powszechna" i „Bibljografja Pedagogiczna" przestały wychodzić z dniem 1 stycznia 1929 r. Natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaczęło wydawać czasopismo p. t. „Oświata i Wychowanie", o którego programie informuje zamieszczone na początku pierwszego zeszytu „słowo wstępne" Redakcji.

Warunki prenumeraty „Oświaty i Wychowania" podane są powyżej. Prenumeratorzy „Szkoły Powszechnej" lub „Bibljografji Pedagogicznej", którzy wpłacili już prenumeratę na r. 1929 za jeden z wymienionych kwartalników, otrzymywać będą wzamian — w razie ich zgody na to — nowe czasopismo; w przeciwnym razie prenumerata będzie zwrócona. Brak odpowiedzi na niniejszy komunikat uważać się będzie za zgodę na otrzymywanie „Oświaty i Wychowania".

Ponieważ „Oświata i Wychowanie" wychodzić będzie w 5 zeszytach rocznie, przeto wpłacanie półrocznej prenumeraty jest niemożliwe. Prenumeratorzy, którzy wpłacili połowę rocznej prenumeraty i nie uzupełnią jej w odpowiednim czasie, otrzymają tylko 2 pierwsze zeszyty.

Treść zeszytu 3 znajduje się na str. 3 okładki.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2414

# OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I. MAJ — CZERWIEC 1929 ZESZYT 3.

*Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.*

## ORGANIZACJA WŁADZ SZKOLNYCH II INSTANCJI W CIĄGU DZIESIĘCIOLECIA ISTNIENIA POLSKI ODRODZONEJ

(c. d.)

Moc obowiązująca ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych stopniowo była rozciągana na obszary ziem polskich: najwcześniej na b. Dzielnicę Pruską i b. Galicję, potem na Ziemie Wschodnie, nakoniec na b. Królestwo i Ziemię Wileńską.

1. Chronologicznie najwcześniej powstają Kuratorja Okręgów Szkolnych w b. Dzielnicy Pruskiej, t. j. Poznańskie w Poznaniu i Pomorskie w Toruniu.

Opierając się na Ustawie o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych oraz na ustawie o Tymczasowej Organizacji Zarządu b. Dzielnicy Pruskiej (Dz. Pr. P., 1919, Nr. 64, poz. 385, art. 6, p. d) i na rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 10 stycznia 1921 r., przekazującem Ministrowi W. R. i O. P. sprawy szkolne i oświatowe na obszarze b. Dzielnicy Pruskiej (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 7, poz. 38) Minister rozporządzeniem z dnia 26 stycznia 1921 r. „w przedmiocie Tymczasowego Ustroju Władz Szkolnych na obszarze b. Dzielnicy Pruskiej" (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283), dokonał podziału obszaru tej dzielnicy na dwa Okręgi Szkolne z Kuratorami na czele.

Pierwszych Kuratorów mianował Naczelnik Państwa postanowieniem z dnia 24 stycznia 1921 r., przyczem Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego zgodnie z § 1 wspomnianego rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. ustanowiony został dekretem tegoż

Ministra z dnia 4 lutego 1921 r. delegatem Ministerstwa W. R. i O. P. dla przeprowadzenia „likwidacji działalności Departamentu W. R. i O. P. Ministerstwa b. Dzielnicy Pruskiej w zakresie spraw szkolnych i oświatowych". Kurator likwidację tę przeprowadził, przekazując administrację szkolną i oświatową Ministerstwu W. R. i O. P. w Warszawie, a pozostawiając nadal sprawy wyznaniowe przy Ministerstwie b. Dzielnicy Pruskiej, aż przeszły w r. 1922 do Ministerstwa W. R. i O. P. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 18, poz. 146).

Kuratorzy w zakresie administracji szkolnej wchodzą zgodnie z art. 9 Ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych w prawa i obowiązki, które w myśl obowiązujących w b. Dzielnicy Pruskiej przepisów należały dotychczas do naczelników władz politycznych wojewódzkich.

Dawny odpowiednik władzy szkolnej II instancji, „Komisje dla Spraw Wyznaniowych i Szkolnych", zostały wspomnianem rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. zniesione (§ 7), przyczem sprawy wyznaniowe, należące do zakresu działania tych Komisyj, zostały przekazane Urzędom Wojewódzkim.

W ten sposób Kuratorzy poznański i pomorski, wyposażeni we władzę, określoną w art. 4 ustawy o Tymczasowym Ustroju oraz w § 4 i § 5 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 stycznia 1921 r., stali się pierwszą chronologicznie, przez Ministra W. R. i O. P. ustanowioną, władzą szkolną II instancji.

2. Również w r. 1921 powstają „narazie" trzy Okręgi Szkolne, t. j. Wołyński, Poleski i Nowogródzki, pokrywające się z okręgami administracyjnemi, ustanowionemi rozporządzeniem Rady Ministrów z dn. 18 listopada 1920 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1920, Nr. 115, poz. 760) na obszarze ziem, objętych umową o preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisaną w Rydze w październiku 1920 r. Na czele tych okręgów, utworzonych na podstawie rozporządzenia Rady Ministrów z 9 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 15, poz. 91), stanęli Delegaci Ministra W. R. i O. P., przez niego mianowani i jemu bezpośrednio podlegli (§ 2). Zakres ich działania jest identyczny z zakresem działania Kuratorów Okręgów Szkolnych z dodatkowym obowiązkiem, którego tamci nie

mają, „przedstawiania Ministrowi W. R. i O. P. rocznych sprawozdań o stanie szkolnictwa i oświaty w Okręgu" (§ 3, p. 11).

Delegat dla Okręgu Wołyńskiego mianowany został przez Ministra W. R. i O. P. zarządzeniem z dnia 10 lutego 1921 r. (objął urzędowanie 15 lutego 1921 r.), dla Poleskiego — zarządzeniem z dnia 25 lutego 1921 r. (objął urzędowanie 1 marca 1921 r.), dla Nowogródzkiego — zarządzeniem z dnia 27 stycznia 1921 r. (objął urzędowanie 1 lutego 1921 r.). Pierwszy urzędował w Łucku, drugi w Brześciu, a trzeci w Nowogródku.

Zmiana nastąpiła w roku 1922. Wówczas na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 13 kwietnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 279) działanie ustawy z dnia 4 czerwca 1920 r. zostało rozciągnięte na Województwo Nowogródzkie, Wołyńskie i Poleskie, a tem samem tymczasowe rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1921 r., dotyczące utworzenia władz szkolnych na tych obszarach, straciło moc obowiązującą.

Miejsce delegatów Ministra W. R. i O. P. zajęli odtąd Kuratorzy Okręgów Szkolnych, o odnośne Okręgi Szkolne zostały definitywnie utworzone: Wołyński w granicach Województwa Wołyńskiego z siedzibą Kuratora pierwotnie w Łucku (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dn. 3 maja 1922 r., Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 35, poz. 284), później w Równem (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 października 1922 r., Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 106, poz. 984), Poleski w granicach Województwa Poleskiego oraz powiatów Nieświeskiego, Baranowickiego i Stołpeckiego Województwa Nowogródzkiego z siedzibą Kuratora w Brześciu „Litewskim" (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dn. 3 maja 1922 r., Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 286). Dawna Delegatura Nowogródzka przestała istnieć, gdyż Okrąg Szkolny Nowogródzki rozdzielony został pomiędzy nowoutworzony Białostocki (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dn. 3 maja 1922 r., Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 285) i Poleski.

Ostatecznie jednak dawny obszar Okręgu Szkolnego Nowogródzkiego z powrotem się zrósł w jedną całość, wszedłszy, począwszy od 1 kwietnia 1927 r., w skład Okręgu Szkolnego Wileńskiego (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 20, poz. 157).

Pierwszy Kurator Okręgu Szkolnego Wołyńskiego powołany został do służby od 30 października 1922 r., a Poleskiego od 16 maja 1922 r. (mianowany postanowieniem z dnia 10 maja 1922 r.).

Zakres działania Kuratora Okręgu Szkolnego Wołyńskiego na obszarze Okręgu Wołyńskiego został zmniejszony w ciągu r. 1922 o tyle, że na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 10 sierpnia tego roku (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 70, poz. 626) zakłady naukowe i wychowawcze, należące do Liceum Krzemienieckiego, wskrzeszonego rozkazem Naczelnego Wodza z dn. 27 maja 1920 r., wyjęte zostały z pod jego opieki i nadzoru, a oddane pod nadzór Wizytatora Liceum Krzemienieckiego.

3. W tym samym roku 1921, co trzy poprzednie Okręgi, powstał także Okrąg Szkolny Lwowski na obszarze b. Galicji, który podlegał dotychczas Radzie Szkolnej Krajowej, z siedzibą Kuratora we Lwowie. Odnośne rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. weszło w życie z dniem 19 lutego 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16, poz. 96).

Pierwszy Kurator mianowany został postanowieniem z dnia 24 stycznia 1921 r. z ważnością od tej samej daty.

Rada Szkolna Krajowa została zniesiona, a miejsce jej zajęło Kuratorjum Okręgu Szkolnego. Kurator zgodnie z postanowieniem art. 9 ustawy o Tymczasowym Ustroju, wszedł „w zakresie administracji szkolnej we wszystkie uprawnienia i obowiązki, jakie dotychczas w myśl obowiązujących przepisów należały do Naczelnika władzy politycznej krajowej". Do zakresu działania Kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego należały odtąd sprawy, przewidziane w art. 4 ustawy o Tymczasowym Ustroju oraz określone dodatkowo w § 3 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 8 lutego 1921 r., w szczególności wszystkie sprawy, które dotychczas należały do zakresu działania Rady Szkolnej Krajowej, o ile art. 4 ustawy nie zastrzegał ich Ministrowi W. R. i O. P. (ustęp ostatni § 3).

Obszar Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego, pokrywający się pierwotnie z obszarem czterech województw, został w październiku 1921 roku zmniejszony o obszar Województwa

Krakowskiego, w którego granicach utworzono Okrąg Szkolny Krakowski z siedzibą Kuratora w Krakowie (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 82, poz. 575).

4. W roku 1921 powstaje też Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego, powołane do życia rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 31 sierpnia 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 77, poz. 531) z siedzibą Kuratora w Łodzi. Obszar tego Okręgu pokrywa się z obszarem Województwa Łódzkiego.

Pierwszy Kurator, mianowany postanowieniem z dn. 13 września 1921 r., przejął agendy od Ministerstwa W. R. i O. P., stanowiąc odtąd instancję pośrednią w okręgu sobie podległym, chronologicznie pierwszą na obszarze b. Kongresówki.

Zakres działania Kuratora opiera się na art. 4 ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych. Rozporządzenie weszło w życie z dniem 19 września 1921 r. i obowiązuje bez zmian do dnia dzisiejszego. Powstał wprawdzie w roku 1928 pomysł, aby Łódzki Okrąg znieść przez połączenie go z Okręgiem Szkolnym Poznańskim, lecz nigdy nie został zrealizowany.

5. Już poprzednio przytoczonęm rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. utworzony został z dniem 14 października 1921 r. Okrąg Szkolny Krakowski z siedzibą Kuratora w Krakowie, normalnie jednak funkcjonować zaczął dopiero od 1 stycznia 1922 r.

Pierwszy Kurator został mianowany postanowieniem z dnia 12 października 1921 r.

Zakres działania Kuratora tego opiera się również na art. 4 ustawy z dn. 4 czerwca 1920 r., a zarazem analogicznie, jak Kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego, na § 3 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 8 lutego 1921 r.

W roku 1926 obszar Okręgu Szkolnego Krakowskiego miał być zwiększony o terytorjum Województwa Kieleckiego, które miało być wyłączone z Okręgu Szkolnego Warszawskiego (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dnia 19 marca 1926 r., Dz. Ust. Rz. P., 1926, Nr. 36, poz. 234), co jednak zostało odroczone rozporządzeniem Kierownika Ministerstwa z dn. 17 czerwca 1926 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1926, Nr. 61, poz. 361). Zmiana ta wszakże ostatecznie została przeprowadzona od 1 października 1927 r. na

mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 10 sierpnia 1927 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 74, poz. 655).

6. Okrąg Szkolny Warszawski, powołany do życia rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 3 maja 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 282), obejmował pierwotnie obszar m. st. Warszawy, Województwa Warszawskiego, Kieleckiego i Lubelskiego z siedzibą Kuratora w Warszawie.

Pierwszy Kurator, mianowany postanowieniem z dnia 16 maja 1922 r., stał się władzą szkolną II instancji i przejął resztę agend, właściwych tej instancji, od Ministerstwa W. R. i O. P., które odtąd mogło być wyłącznie instancją III. Zakres jego działania opiera się na ustawie o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych.

Z biegiem czasu nastąpiły zmiany terytorjalne: z obszaru Województwa Lubelskiego, wydzielonego w roku 1925, utworzono Okrąg Szkolny Lubelski (Dz. Ust. Rz. P., 1925, Nr. 86, poz. 594), obszar Województwa Kieleckiego włączono w roku 1927 do Okręgu Szkolnego Krakowskiego (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 74, poz. 655), a wzamian za to skutkiem zniesienia Kuratorjum Okręgu Szkolnego Białostockiego włączono w tym samym roku obszar Województwa Białostockiego do Okręgu Szkolnego Warszawskiego (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 81, poz. 711).

7. Na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 3 maja 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 283) utworzony został Okrąg Szkolny Wileński w granicach Ziemi Wileńskiej; jest to obszar, określony w art. 1 i 8 ustawy z dnia 6 kwietnia 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 26, poz. 213), t. j. powiat wileński, oszmiański, święciański, trocki, brasławski oraz dziśnieński, duniłowiczowski i wileński, z siedzibą Kuratora w Wilnie.

Do tak pierwotnie zakreślonego Okręgu Szkolnego Wileńskiego został wcielony od dnia 1 kwietnia 1922 r. obszar całego Województwa Nowogródzkiego, do tego czasu rozdzielony pomiędzy Okrąg Szkolny Białostocki i Poleski (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 20, poz. 157).

Pierwszy Kurator mianowany został postanowieniem z dnia 10 maja 1922 r. z zakresem działania, opartym na ustawie o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych.

8. Rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 3 maja 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 34, poz. 585) utworzone zostało Kuratorjum Okręgu Szkolnego Białostockiego z siedzibą Kuratora w Białymstoku. Terytorjum tego Okręgu pokrywało się z obszarem Województwa Białostockiego i części Województwa Nowogródzkiego (powiaty nieświeski, baranowicki i stołpecki należały do Okręgu Szkolnego Poleskiego).

Pierwszy Kurator mianowany został postanowieniem z dnia 16 maja 1922 r. z zakresem działania, jaki przewidywała ustawa o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych.

Kuratorjum to trwało krótko, bo w roku 1927 zostało zniesione rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 24 sierpnia i włączone do Okręgu Szkolnego Warszawskiego (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 81, poz. 711), oddawszy przedtem od 1 kwietnia 1927 r. powiaty Województwa Nowogródzkiego Okręgowi Szkolnemu Wileńskiemu (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 20, poz. 157).

9. Najpóźniej chronologicznie powstało Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lubelskiego, bo na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 8 sierpnia 1925 r. (Dz. Ust. Rz. P., Nr. 86, poz. 594), przez wydzielenie z obszaru Okręgu Szkolnego Warszawskiego terytorjum Województwa Lubelskiego z siedzibą Kuratora w Lublinie. Rozporządzenie to weszło w życie dnia 1 września 1925 r., a stan pozostał niezmieniony do dnia dzisiejszego.

Pierwszy Kurator został mianowany postanowieniem z dnia 1 września 1925 r.

W ten sposób po wszelkich zmianach, jakie zaszły w ciągu lat, w czasach dzisiejszych istnieje ostatecznie 10 Okręgów Szkolnych:

1. Krakowski, obejmujący terytorjum Województwa Krakowskiego i Kieleckiego, z siedzibą Kuratora w Krakowie,

2. Lubelski, obejmujący terytorjum Województwa Lubelskiego, z siedzibą Kuratora w Lublinie,

3. Lwowski, obejmujący terytorjum Województwa Lwowskiego, Stanisławowskiego i Tarnopolskiego, z siedzibą Kuratora we Lwowie,

4. Łódzki, obejmujący terytorjum Województwa Łódzkiego, z siedzibą Kuratora w Łodzi,

5. Poleski, obejmujący terytorjum Województwa Poleskiego, z siedzibą Kuratora w Brześciu nad Bugiem,

6. Pomorski, obejmujący terytorjum Województwa Pomorskiego, z siedzibą Kuratora w Toruniu,

7. Poznański, obejmujący terytorjum Województwa Poznańskiego, z siedzibą Kuratora w Poznaniu,

8. Warszawski, obejmujący terytorjum Województwa Warszawskiego i Białostockiego, z siedzibą Kuratora w Warszawie,

9. Wileński, obejmujący terytorjum Województwa Wileńskiego, z siedzibą Kuratora w Wilnie,

10. Wołyński, obejmujący terytorjum Województwa Wołyńskiego, z siedzibą Kuratora w Równem.

Poszczególne rozporządzenia Ministra W. R. i O. P., powołujące do życia Kuratorja Okręgów Szkolnych, zapowiadają wyjście osobnego regulaminu, który określi organizację Kuratorjów. (Por. § 2 rozp. z dn. 8 lutego 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., Nr. 16, poz. 97; § 3 rozp. z dnia 26 stycznia 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283; § 2 rozp. z dn. 31 sierpnia 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 77, poz. 531; § 2 rozp. z dnia 18 września 1921 r., Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 82, poz. 575).

Regulaminem tym stał się statut Kuratorjów Okręgów Szkolnych, który ogłoszony w roku 1924 (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1924, Nr. 19, poz. 191), wszedł w życie od dn. 1 stycznia 1925 r.

Statut przewiduje Kuratora Okręgu Szkolnego jako organ administracji państwowej w dziedzinie wychowania publicznego, podlegający pod względem osobowym i służbowym bezpośrednio Ministrowi W. R. i O. P. Kurator sprawuje nadzór i kierownictwo nad wszystkiemi zakładami naukowemi i wychowawczemi w Okręgu Szkolnym (z wyjątkiem szkół wyższych). Obok niego istnieje urząd Kuratorjum, przydany mu do pomocy w załatwianiu spraw, przekazanych Kuratorowi na podstawie odnośnych ustaw i rozporządzeń.

Kuratorjum stosownie do rodzaju spraw i kategoryj szkolnictwa dzieli się na wydziały i oddziały: 1) Wydział Ogólny

wraz z Oddziałem Finansowym i kancelarją do załatwiania spraw osobowych urzędników Kuratorjum, budżetowo - finansowych całego Okręgu Szkolnego, statystycznych i prawnych oraz wychowania fizycznego i higjeny szkolnej, a wreszcie spraw gospodarczych i kancelaryjnych; 2) Wydział szkolnictwa powszechnego z Oddziałem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, oświaty pozaszkolnej i zawodowego szkolnictwa dokształcającego (jeśli niema oddzielnego Wydziału szkolnictwa zawodowego) dla załatwiania spraw wychowania przedszkolnego, szkolnictwa powszechnego i specjalnego; 3) Wydział szkolnictwa średniego dla załatwiania spraw szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i w zasadzie 4) Wydział szkolnictwa zawodowego dokształcającego i tych działów szkolnictwa zawodowego wogóle, które przekazane zostały Kuratorowi.

Wreszcie w osobnym paragrafie statut przewiduje wizytatorów szkół, wchodzących w skład wydziałów, których zadaniem jest, poza przydzieloną im pracą biurowo-administracyjną, nadzór nad szkołami, nad ich stanem naukowym i wychowawczym oraz nad władzami I instancji.

Statut w tej postaci nie wszedł właściwie w życie jednolicie we wszystkich Kuratorjach z braku jednolitego regulaminu wewnętrznego urzędowania, któryby dokładnie i szczegółowo określił zakres działania poszczególnych wydziałów, czy oddziałów, zakres działania naczelników wydziałów i ich stosunek do wizytatorów szkół.

Niemałą rolę, utrudniającą realizację w całej pełni statutu, odegrało ustawiczne wprowadzanie oszczędności budżetowych, skutkiem których z konieczności kurczył się stan osobowy, a co zatem idzie i stan prac w Kuratorjum dokonywanych. Puszczone w ruch pewne działy pracy zostały ograniczone lub nawet zupełnie skasowane.

Tak było między innemi z oświatą pozaszkolną, nad którą rozpoczęto pracować początkowo we wszystkich Kuratorjach, ostatecznie zaś kontynuowano pracę w tym zakresie na większą skalę zaledwie w Kuratorjum Poznańskiem, w którem utrzymały się dwa stanowiska urzędnicze dla tej właśnie pracy przeznaczone. W innych Okręgach Szkolnych odnośne etaty zniesiono, a całą

akcję, w małym zresztą zakresie, prowadzono przy pomocy sił, zapożyczonych z szeregów nauczycielskich.

Nie lepiej było z wychowaniem przedszkolnem oraz ze szkolnictwem specjalnem, dla których to spraw nawet odrębnych referatów z braku etatów urzędniczych nie można było uruchomić. Sprawy te dorywczo w pewnym tylko zakresie uwzględniane były w Wydziale szkolnictwa powszechnego, jako rzeczy dodatkowe do bieżącej innej roboty.

Podobnie w niektórych Kuratorjach, z braku odpowiednich ludzi o wykształceniu prawniczem, nie mogło być mowy o wydawaniu opinij prawnych; w pewnych Kuratorjach zorganizowane były biura statystyczne w Wydziale ogólnym, w innych nawet nie było referatu odnośnego, lecz sprawy załatwiały przygodnie poszczególne wydziały.

Również w niektórych tylko Kuratorjach utworzone zostało stanowisko wizytatora higjeny szkolnej dla roztoczenia opieki nad higjeną i wychowaniem fizycznem młodzieży szkolnej, w innych Okręgach albo któryś z urzędników zajmował się temi sprawami dorywczo, albo nawet ten dział pracy kierowany był do pewnego stopnia centralnie z Ministerstwa.

Jeśli chodzi o działy szkolnictwa, podkreślić należy, że o ile administracja całego szkolnictwa powszechnego, wszystkich zakładów kształcenia nauczycieli, szkół powszechnych i szkół średnich ogólnokształcących w danym okręgu należała od początku istnienia każdego Kuratorjum do Kuratora Okręgu Szkolnego, o tyle w zakresie administracji szkolnictwa zawodowego były wahania i zachodziły częste zmiany. W związku z tem w Kuratorjach raz istniały oddzielne Wydziały szkolnictwa zawodowego, to znów ich nie było, a były tylko referaty.

Stan ten tłumaczy się w znacznej mierze tem, że budowa szkolnictwa zawodowego natrafiała na liczne trudności z powodu, iż państwa zaborcze właściwie w tej dziedzinie nie pozostawiły prawie żadnej spuścizny i że zatem szkolnictwo to trzeba było budować od podstaw.

Wyróżnić można pod tym względem kilka okresów.

1. W okresie do połowy 1923 r. istnieją t. zw. Kuratorja rejonowe, które administrują szkolnictwem zawodowem w obrębie conajmniej dwóch okręgów szkolnych. W tym samym czasie szereg szkół zawodowych w całej Polsce podlega bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P.

2. W okresie następnym, od maja 1923 r. do sierpnia 1925 r., następuje decentralizacja o tyle, że administracja szkolnictwa zawodowego dostała się do rąk także nierejonowych Kuratorów.

3. W okresie trzecim od sierpnia 1925 r. do marca 1927 r. Kuratorja rejonowe zostały zniesione, a administracja szkolnictwa zawodowego spoczęła w rękach wszystkich Kuratorów i Ministra W. R. i O. P.

4. W okresie czwartym, od marca 1927 r. do sierpnia 1928 r., powstały znowu z powrotem Kuratorja rejonowe, obok których administracją szkolnictwa zawodowego kierują też Kuratorja nierejonowe. Natomiast Ministerstwu bezpośrednio nie podlegają już żadne szkoły zawodowe.

5. W okresie piątym, od sierpnia 1928 r. Kuratorja rejonowe zostały zniesione, a nadzór nad szkolnictwem zawodowem oddany na terenie poszczególnych okręgów Kuratorom tych okręgów szkolnych.

Statut Kuratorjów wprowadza wprawdzie Wydział szkolnictwa zawodowego (§ 12), jednakowoż o zakresie działania ograniczonym do spraw tych tylko działów szkolnictwa zawodowego, które Minister przekaże Kuratorowi. Nawet tak ograniczonego wydziału nie przewiduje statut we wszystkich Kuratorjach, raczej tylko w niektórych, w innych wprowadzając tylko Oddział zawodowego szkolnictwa dokształcającego w Wydziale szkolnictwa powszechnego. Statut faktycznie sankcjonował stan, jaki istniał od kilku lat w zakresie administracji szkolnictwa zawodowego i jaki został w praktyce.

Już bowiem ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych w art. 4 przewidywała ograniczenia kompetencji Kuratora odnośnie do szkolnictwa zawodowego: „administrowanie . . . . . szkołami zawodowemi w zakresie, przekaza-

nym przez Ministra W. R. i O. P.", a więc nie oddawała zasadniczo całego szkolnictwa zawodowego pod opiekę Kuratorowi.

1. Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dn. 9 listopada 1921 r. (Dz. U. Min. W. R. i O., 1921, Nr. 24, poz. 250) wprowadziło w zakresie administracji szkolnictwa zawodowego t. zw. powszechnie Kuratorja rejonowe na obszarze b. Dzielnicy Pruskiej i b. Galicji; administracja tej gałęzi szkolnictwa na obszarze Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Pomorskiego poruczona została Kuratorowi Okręgu Szkolnego Poznańskiego, a na obszarze Województwa Krakowskiego, Lwowskiego, Stanisławowskiego i Tarnopolskiego Kuratorowi Okręgu Szkolnego Lwowskiego z tem zastrzeżeniem, że Kurator Okręgu Szkolnego Pomorskiego, oraz Kurator Okręgu Szkolnego Krakowskiego zostali zobowiązani do udzielania wszelkiej pomocy Kuratorowi Poznańskiemu, względnie Lwowskiemu „w zarządzaniu szkołami zawodowemi na obszarze powierzonych im Okręgów" (§ 5).

Kiedy w roku 1921 utworzone zostało Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego, nie oddano mu administracji szkolnictwa zawodowego, lecz zastrzeżono jej wykonywanie bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P. (§ 3 cytowanego rozporządzenia Ministra W. R. i O. P.). Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego, które mogłoby być rejonowem dla szkolnictwa zawodowego w Okręgu Łódzkim i w okresie późniejszym było niem rzeczywiście, jeszcze wówczas nie istniało.

Również rejonowem dla administracji szkolnictwa zawodowego stało się Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 29 maja 1922 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1922, Nr. 27, poz. 297) dla obszarów Kuratorjów Wileńskiego, Poleskiego i części Białostockiego (powiat lidzki, nowogródzki, słonimski, wołożyński) z tem znowu zastrzeżeniem, że Kuratorzy Okręgu Szkolnego Białostockiego i Poleskiego obowiązani byli do udzielania wszelkiej pomocy Kuratorowi Wileńskiemu w zarządzaniu szkołami zawodowemi na terenach, objętych tem zarządzeniem.

Pozostała część obszaru Kuratorjum Okręgu Szkolnego Białostockiego (inspektorat suwalski, sejneński, augustowski, białostocki,

sokólski, bielski, wołkowyski, grodzieński, białowieski) włączona została w zakresie administracji szkolnictwa zawodowego do rejonowego Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego na mocy rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 7 września 1922 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1922, Nr. 29, poz. 334).

W ten sposób szkolnictwo zawodowe administrowane było w tym okresie z jednej strony przez Ministerstwo W. R. i O. P., a z drugiej przez Kuratorów Okręgów Szkolnych, t. zw. rejonowych.

2. Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 18 maja 1923 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1923, Nr. 14, poz. 119) wprowadziło stopniowo zmiany zasadnicze w administracji szkolnictwa zawodowego. Odtąd bowiem trojakiego rodzaju władze miały administrować szkolnictwem zawodowem. Jedne szkoły podlegały bezpośrednio Kuratorom Okręgów Szkolnych, na terenie których istniały, inne szkoły podlegały bezpośrednio Kuratorom Okręgów Szkolnych, zwanych rejonowemi, inne wreszcie podlegały bezpośrednio Ministrowi W. R. i O. P.

I tak: szkolnictwo zawodowe dokształcające podlegało odtąd wszystkim Kuratorom Okręgów Szkolnych, na których obszarze się znajdowało.

Szkoły rzemieślniczo - przemysłowe, handlowe, zawodowe żeńskie podlegały Kuratorom rejonowym: na obszarze Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Pomorskiego Kuratorowi Okręgu Szkolnego Poznańskiego, na obszarze Okręgu Szkolnego Lwowskiego i Krakowskiego — Kuratorowi Okręgu Szkolnego Lwowskiego, na obszarze Okręgu Szkolnego Wileńskiego, Poleskiego i Białostockiego, z wyjątkiem powiatów: łomżyńskiego, ostrołęckiego, ostrowskiego, wysokomazowieckiego, kolneńskiego, białostockiego, szczuczyńskiego i bielskiego, Kuratorowi Okręgu Szkolnego Wileńskiego.

Wszystkie szkoły zawodowe, znajdujące się na obszarze Okręgu Szkolnego Wołyńskiego, podlegały Kuratorowi tego Okręgu.

Szkoły, znajdujące się na obszarze Okręgu Szkolnego Warszawskiego, Łódzkiego oraz powiatów poprzednio wymienionych z Okręgu Białostockiego, podlegały odtąd bezpośrednio Ministrowi W. R. i O. P. Podobnie szkoły średnie, agrotechniczne i technicz-

ne, szkoły przemysłu artystycznego i kolejowe, istniejące na obszarze całego Państwa, państwowe szkoły przemysłowe we Lwowie i w Bydgoszczy, państwowe seminarja dla nauczycieli i nauczycielek szkół zawodowych podlegały odtąd również Ministrowi W. R. i O. P.

Zmiany te zostały stopniowo wprowadzone odrębnemi zarządzeniami w odniesieniu do poszczególnych Okręgów Szkolnych (w Okręgu Szkolnym Poznańskim i Pomorskim od 1 lipca 1923 r., w Krakowskim od 1 września 1923 r., w Wołyńskim od 1 października 1923 r.).

3. Dalszą zmianę w kierunku zdecentralizowania administracji szkolnictwa zawodowego wprowadziło rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 5 sierpnia 1925 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1925, Nr. 13, poz. 126).

Kuratorja t. zw. rejonowe zostały zniesione. Szkoły zawodowe podlegały odtąd tylko Kuratorowi Okręgu Szkolnego, na terenie którego się znajdowały, oraz Ministrowi W. R. i O. P.

Szkoły i kursy techniczne, szkoły kolejowe, agrotechniczne, majstrów i dozorców, przemysłu artystycznego, państwowe seminarja dla nauczycieli i nauczycielek szkół zawodowych, podlegały bezpośrednio Ministrowi W. R. i O. P., a wszystkie inne szkoły zawodowe bezpośrednio Kuratorowi tego Okręgu, na którego obszarze istniały.

Rozporządzenie to weszło w życie stopniowo w odniesieniu do każdego Kuratorjum (Krakowskiego od 1 stycznia 1926 r., Łódzkiego od 1 kwietnia 1926 r., Lubelskiego od 1 kwietnia 1926 r., Pomorskiego od 1 kwietnia 1926 r., Białostockiego od 1 września 1926 r., Poleskiego od 1 września 1926 r. i Warszawskiego od 1 stycznia 1927 r.), tak że w dniu 1 stycznia 1927 r. już we wszystkich Kuratorjach Okręgów Szkolnych istniały Wydziały szkolnictwa zawodowego.

4. Stan ten nie trwał jednak długo, gdyż nowe rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 24 marca 1927 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 29, poz. 252) przywróciło dawniejsze Kuratorja, t. zw. rejonowe dla administracji szkolnictwa zawodowego w liczbie pięciu:

a) Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego dla wszystkich szkół zawodowych na obszarze Województwa Warszawskiego, Łódzkiego, Białostockiego, Lubelskiego,

b) Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego dla wszystkich szkół zawodowych na obszarze Województwa Krakowskiego i Kieleckiego oraz dla administrowania Państwową Szkołą Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie,

c) Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego dla wszystkich szkół zawodowych na obszarze Województwa Poznańskiego i Pomorskiego,

d) Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego dla wszystkich szkół zawodowych na obszarze Województwa Lwowskiego, Stanisławowskiego, Tarnopolskiego i Wołyńskiego,

e) Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego dla wszystkich szkół zawodowych na obszarze Województwa Wileńskiego, Nowogródzkiego i Poleskiego.

Szkoły tylko zawodowe dokształcające w poszczególnych Okręgach Szkolnych podlegają nadal Kuratorom tych Okręgów z tem zastrzeżeniem, że obowiązani są oni do współpracy w zakresie szkolnictwa zawodowego z Kuratorami Okręgów rejonowych i do czynienia obserwacyj w zakresie szkół zawodowych, które im bezpośrednio nie podlegają.

Skutkiem wejścia w życie wspomnianego rozporządzenia Wydziały szkół zawodowych w Kuratorjach nierejonowych zostały zniesione, a utworzone w ich miejsce referaty szkolnictwa zawodowego dokształcającego, podległe bezpośrednio Kuratorowi Okręgu Szkolnego.

Reszta szkół zawodowych, administrowanych dotychczas bezpośrednio przez Ministerstwo W. R. i O. P., przekazana została Kuratorjom z dniem 1 października 1927 r. (rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 24 sierpnia 1927 r.) z zastrzeżeniem — do kompetencji Ministerstwa — spraw budżetowych, ustalania programów i organizacji nauczania oraz przyjmowania i zwalniania nauczycieli.

A mianowicie:

a) Kuratorowi Okręgu Szkolnego Warszawskiego zostały przekazane: Państwowa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki Wawelberga i Rotwanda w Warszawie, Państwowa Szkoła Budownictwa w Warszawie, Państwowa Szkoła Techniczna w Warszawie, Państwowa Średnia Szkoła Techniczna Kolejowa w Warszawie, Państwowa Niższa Szkoła Techniczna Kolejowa w Warszawie, Państwowa Szkoła Włókiennicza w Łodzi, Państwowa Szkoła Miernicza i Przemysłowo - Leśna w Łomży, Państwowe Seminarjum Nauczycieli Szkół Zawodowych w Warszawie, Państwowe Seminarjum Nauczycielek Gospodarstwa w Warszawie, Państwowe Seminarjum Nauczycielek Rzemiosł w Warszawie.

b) Kuratorowi Okręgu Szkolnego Krakowskiego: Państwowa Szkoła Przemysłowa w Krakowie, Państwowa Szkoła Sztuki Zdobniczej i Przemysłu Artystycznego w Krakowie, Państwowa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie, Państwowa Szkoła Górnicza i Hutnicza w Dąbrowie Górniczej, Państwowa Szkoła Średnia Techniczna Kolejowa w Radomiu, Państwowa Szkoła Średnia Techniczna Kolejowa w Sosnowcu.

c) Kuratorowi Okręgu Szkolnego Poznańskiego: Państwowa Szkoła Budowy Maszyn w Poznaniu, Budownictwa w Poznaniu, Ogrodnictwa w Poznaniu, Państwowa Szkoła Przemysłowa w Bydgoszczy, Państwowa Średnia Szkoła Rolnicza w Bydgoszczy, Państwowa Szkoła Budowy Maszyn w Grudziądzu.

d) Kuratorowi Okręgu Szkolnego Lwowskiego: Państwowa Szkoła Przemysłowa we Lwowie, Budownictwa w Jarosławiu, Górnicza i Wiertnicza w Borysławiu.

e) Kuratorowi Okręgu Szkolnego Wileńskiego: Państwowa Szkoła Techniczna w Wilnie, Średnia Szkoła Ogrodnicza w Wilnie, Średnia Szkoła Rolnicza w Żyrowicach.

Wreszcie Kuratorowi Okręgu Szkolnego Wołyńskiego przekazana została Państwowa Szkoła Miernicza i Drogowa w Kowlu.

Zakres działania Kuratorów w odniesieniu do tych szkół został rozszerzony w październiku 1927 r. o tyle, że szkoły obowiązane były zwracać się we wszystkich bez wyjątku sprawach do

Kuratorów Okręgów Szkolnych, a nie bezpośrednio do Ministerstwa (jak było dotychczas).

Rozporządzenie z marca 1927 r. nie weszło jednak w życie we wszystkich Okręgach Szkolnych. Niektóre Kuratorja administrację szkół zawodowych zatrzymały nadal przy sobie, np. Wołyńskie, Poleskie, Lubelskie.

5. Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnie 25 sierpnia 1928 r. (Dz U. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 10, poz. 168), uchylając dawniejsze, dotyczące zorganizowania Kuratorjów rejonowych, oddało nadzór na terenie każdego Okręgu Kuratorowi tego Okręgu Szkolnego (§ 2).

Tak dokonała się ostatecznie zupełna decentralizacja administracji szkolnictwa zawodowego, nad którem bezpośredni nadzór pod każdym względem sprawuje odtąd Kurator Okręgu Szkolnego, podobnie jak nad innemi rodzajami szkolnictwa w swym Okręgu Szkolnym.

Na mocy tego rozporządzenia z powrotem powstają Wydziały szkół zawodowych we wszystkich Kuratorjach Okręgów Szkolnych.

Dalsza decentralizacja nastąpiła specjalnie przez to, że Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego zostały oddane pod bezpośredni zarząd z pewnemi tylko zastrzeżeniami także: Instytut Robót Ręcznych (o charakterze szkoły wyższej), Instytut Pedagogiki Specjalnej, Instytut dla Głuchoniemych i Ociemniałych, Wyższy Kurs Nauczycielski w Warszawie oraz Szkoła Rolniczo-Ogrodnicza Głuchoniemych w Willi - Górze (rozp. Ministra W. R. i O. P. z dn. 15 marca 1927 r., Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1927, Nr. 6, poz. 80).

W zakresie działania Kuratorów Okręgów Szkolnych nastąpiła jeszcze jedna zmiana w ciągu roku 1928 na mocy rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 14 marca, na podstawie którego sprawy szkolnictwa rolniczego średniego stopnia zostały wyłączone z kompetencji Ministra W. R. i O. P., a oddane Ministrowi Rolnictwa (Dz. Ust. Rz. P., 1928, Nr. 31, poz. 298). Rozporządzenie to weszło w życie od 1 kwietnia 1928 r. i od tej daty szkołami temi przestały administrować władze szkolne, pod-

ległe Ministrowi W. R. i O. P. Są to szkoły: w Cieszynie, Czernichowie, Bojanowie, Bydgoszczy, Dębowej Łące i w Żyrowicach.

Do współdziałania z Kuratorami Okręgów Szkolnych może Minister W. R. i O. P., zgodnie z art. 5 ustawy o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych, powoływać Radę Szkolną Okręgową „do czasu wydania ustawy o ostatecznym ustroju władz szkolnych i organów samorządu szkolnego". Kompetencję tych Rad określić ma Minister specjalnem rozporządzeniem.

Rzeczywiście zarówno rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 stycznia 1921 r., dotyczące tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Dzielnicy Pruskiej (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 46, poz. 283), jak i z dnia 8 lutego 1921 r., dotyczące tymczasowego ustroju władz szkolnych na obszarze b. Galicji (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 16, poz. 97) wspominają o powołaniu Rad Szkolnych Okręgowych do współdziałania z Kuratorami „w późniejszym terminie". Rozporządzenia Ministra W. R. i O. P., kreujące inne Okręgi Szkolne, już nic nie wspominają o tem zamierzeniu.

W istocie dotychczas zostały uruchomione tylko cztery Rady Szkolne Okręgowe przy Kuratorach Okręgów Szkolnych: 1) Łódzka Rada Szkolna Okręgowa rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 13 grudnia 1921 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1921, Nr. 108, poz. 789, zmienione rozporządzeniem z dnia 30 maja 1927 r., Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 9, poz. 134), 2) Pomorska Rada Szkolna Okręgowa rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 5 maja 1922 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1922, Nr. 35, poz. 303, zmienione rozporządzeniem z dnia 30 maja 1927 r., Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 9, poz. 135), 3) Poznańska Rada Szkolna Okręgowa rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 9 stycznia 1923 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1923, Nr. 6, poz. 41, zmienione rozporządzeniem z dnia 30 maja 1927 r., Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 9, poz. 136), 4) Warszawska Rada Szkolna Okręgowa rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 5 września 1927 r. (Dz. Ust. Rz. P., 1927, Nr. 85, poz. 764).

Celem przeprowadzenia wyborów delegatów nauczycielstwa do Rad Szkolnych Okręgowych wydane zostały specjalne rozpo-

rządzenia Ministra W. R. i O. P. w sprawie przepisów wyborczych do Rad Szkolnych Okręgowych: do Rady Szkolnej Okręgowej Łódzkiej z dnia 14 marca 1922 r., do Rady Szkolnej Okręgowej Poznańskiej z dnia 21 sierpnia 1923 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1923, Nr. 16, poz. 150), do Rady Szkolnej Okręgowej Pomorskiej z dnia 17 listopada 1925 r., do Rady Szkolnej Okręgowej Warszawskiej z dnia 13 lutego 1928 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1928, Nr. 3, poz. 49).

*Dr. M. Pollak.*

# IDEAŁ WYCHOWAWCZY W STAROŻYTNOŚCI I U NAS

## I.

Stary Feniks w Iliadzie opowiada swemu wychowankowi Achillowi, jak będąc wygnany z ojczyzny, został gościnnie przyjęty przez króla ftyjskiego, Peleusza, jako wychowawca jego młodego syna Achilla:

> Chciał więc twą niedojrzałość przezemnie prowadzić,
> Byś umiał dzielnie walczyć i rozsądnie radzić. (IX, 442)

Temu podwójnemu zadaniu niezupełnie mógł sprostać sumienny wychowawca: pierwsza połowa udała się jak najlepiej, ale co do drugiej, to sam bohater wyznaje w rozmowie z matką, że w radzie „są lepsi i inni" (XVIII, 106). I słusznie wyznaje: gdyby bowiem było inaczej, to nie mielibyśmy Iliady. Ale bądź co bądź: być dzielnym w bitwie i rozsądnym w radzie — taki był ideał, co przyświecał... starożytności? O nie, bynajmniej: tylko jednej warstwie i jednej epoce. Zgóry bowiem powinniśmy się wyrzec owego symplistycznego poglądu na starożytność, według którego przedstawia ona niby jedną jednolitą całość. Nie, miała i ona swój rozwój, i na każdym szczeblu tego rozwoju składała się z dużej ilości szczepów narodowościowych i warstw społecznych. My atoli z konieczności ograniczymy się do niewielkiej liczby najbardziej charakterystycznych przejawów idei pedagogicznej w tej starożytności.

Tu więc mamy ideał wychowawczy epoki t. zw. homeryckiej, t. j. pierwszych stuleci pierwszego tysiąclecia przed Chr., epoki nawpół monarchicznego, nawpół arystokratycznego ustroju Grecji; i ten ideał przyświecał wyłącznie najwyższej warstwie ówczesnego społeczeństwa, t. zw. „anaktom". — To znaczy, królom? — Nieko-

niecznie, anaktami byli także i członkowie rady królewskiej; o ile zaś królom, to nie należy zapominać, że ci „królowie" niezliczonych szczepów maleńkiej Hellady u nas byliby zaledwie zaliczeni do „obszarników". W każdym razie mamy tu ideał, który możemy nazwać ideałem szlacheckim epoki homeryckiej.

Z tego jednego już widać, że nie mógł to być ideał jedyny. Waleczność w bitwie i mądrość w radzie razem wzięte stanowią całokształt szlacheckiej „cnoty", *aretê;* według pojęć zaś owych czasów aretê była dziedziczną, rola wychowania w jej rozwinięciu i uwydatnieniu mogła być tylko pomocniczą. Nie ubliżając sumiennym wysiłkom Feniksa, wierzono jednak, że Achilles został tem, czem został, przedewszystkiem dzięki temu, że był Pelidą: z syna Tersyta sam Feniks nic dobregoby zrobić nie mógł. Chodzi więc nie tyle o wychowanie duszy, ile o udzielenie technicznej wiedzy: jak kierować końmi, stojąc na rydwanie, jak rzucać oszczep, jak komponować mowę, aby miała siłę przekonawczą. A czy wychowany w taki sposób człowiek będzie mężny czy tchórzliwy, mądry czy głupi, to już zależy od jego przyrodzonych, czy raczej odziedziczonych zdolności.

W każdym razie jest to wychowanie wyższej warstwy ówczesnego społeczeństwa, wychowanie szlacheckie. Niżej mamy „lud", *dêmos*, w jego bardzo różnorakich przedstawicielach; o jego wychowaniu nie mówi się wcale, możemy jednak przypuścić, że było ono ściśle charakteru domowego: syn uczył się u ojca, aby zczasem zostać tem, czem już teraz był ojciec, jako rolnik, rzemieślnik, kupiec. Że tak samo córka miała się uczyć u matki, i to we wszystkich warstwach, rozumie się samo przez się. A jednak to jeszcze nie wszystko.

Nie tyle bowiem nad warstwą szlachecką, ile obok niej istniał stan, którego znaczenie dla kultury greckiej było jednak decydujące: był to stan śpiewaków. Miał on też swój odrębny ideał wychowawczy. Tak jest, wychowawczy: jeżeli bowiem śpiewak Femios w Odysei podkreśla, że był „autodydaktem" (używa tego właśnie słowa, XXII, 347) i że sam bóg wszczepił w jego duszę „drogi" *(oimas)* wszelkiego rodzaju pieśni, to właśnie to podkreślenie dowodzi wyjątkowości tego wypadku. Zazwyczaj

więc śpiewaka robiło wychowanie — i, możemy dodać, wychowanie bardzo staranne. Była w niem strona techniczna: dość przyjrzeć się misternej budowie heksametru homeryckiego, ażeby się o tem przekonać, albo też językowi, owemu „językowi bogów“, o tyle odmiennemu od mowy potocznej zwykłych ludzi; dodajmy stronę muzyczną, o której nic zgoła nie wiemy. Ale to tylko początek: śpiewak powinien był posiadać całą skarbnicę starożytnych podań, czy to już ujętych w formę metryczną — wiele tysięcy wierszy — czy też nie. Powinien był posiadać rozgałęzioną wiedzę, poczęści bardzo naiwną zapewne, o wszystkiem, co się dzieje na ziemi i w niebie... i pod ziemią, w tym strasznym kraju, z którego nikt nie powraca. I co było najważniejsze, powinien był posiadać zasady obowiązującej moralności, aby móc zostać w razie potrzeby kierownikiem sumienia ufających mu ludzi. — Kierownikiem sumienia? To chyba trąci anachronizmem. A jednak przeczytajmy, co opowiada Telemachowi stary Nestor, jak nikczemny Egist z początku bezskutecznie starał się obałamucić Klitemnestrę podczas nieobecności jej męża Agamemnona (III, 265): „Ta zaś z początku uchylała się od niecnego czynu; serce bowiem miała dobre, i prócz tego był przy niej śpiewak, któremu Atryda, idąc pod Troję, dał był wiele poleceń, aby ochraniał jego żonę. Kiedy jednak miał się spełnić jej los, zesłany przez bogów, aby mu (Egistowi) uległa, wtenczas on (Egist) tego śpiewaka odwiózł na pustą wyspę, oddając go na łup ptastwu drapieżnemu, ją zaś, wolny wolną, uprowadził do swego domu“.

Tu więc, w tym stanie śpiewaków - homerydów, mamy szukać zarodków owego wyższego i zarazem encyklopedycznego wykształcenia, owego kultu nauki dla nauki, który miał wsławić Grecję ponad wszystkie inne narody świata starożytnego. I nie będziemy się dziwili, że właśnie ten stan śpiewaków wydał w VI-ym wieku owego Ksenofanesa, którego imię słynie śród inicjatorów filozofji greckiej.

## II

Monarchje greckie, protegowane przez Zeusa, upadły, ich władzę odziedziczyły przeważnie arystokracje, których patronem był Apollo delficki. Apollo coprawda znalazł drogę pokoju do

Zeusa, którego uznał za swego ojca; to też ów przełom polityczny, o którym mowa, odbył się, o ile wiemy, w sposób bezkrwawy. Był on pomimo to bardzo stanowczy, i jego skutkiem był nowy ideał wychowawczy w tej nowej, arystokratycznej Grecji.

Ów stary bowiem, co panował w Grecji monarchicznej Homera, był to ideał wychowania indywidualnego i familijnego: syn uczył się u ojca, córka u matki. Jeżeli ten ojciec, będąc obarczony pracą, zapraszał jako wychowawcę swego syna takiego Feniksa, to nie zmieniało to cwego indywidualnego i familijnego charakteru samego wychowania. Teraz atoli mamy coś zupełnie innego: Grecja apollińska dąży do tego, aby o ile można unicestwić rolę rodziny w wychowaniu dzieci: ideę indywidualizmu zastępuje idea zbiorowości, na miejscu rodziny stawia się kółko rówieśników i kółko rówieśnic. Ta zbiorowość jednak jest jeszcze bardzo daleka od zbiorowości demokratycznej: dogmat dziedziczności cnoty *(aretês)* uznaje się i nadal, „ani lew, ani lis nie może zmienić wrodzonej właściwości". Ideał, z którym mamy do czynienia, wciąż jeszcze jest ideałem szlacheckim: kółko składa się z chłopców lub dziewcząt stanów uprzywilejowanych, i celem wychowania jest wykształcenie przyszłych panów i pań. Dawne monarchje upadły wskutek zwyrodnienia swych przedstawicieli: zapobiec zwyrodnieniu — taka jest idea kierownicza nowych arystokracyj. Ona też góruje w systemie nowego wychowania.

A więc przedewszystkiem wychowanie fizyczne: atletyka i lekka i ciężka dla chłopców, atletyka wyłącznie lekka dla dziewcząt. I tu wychowanie było ożywione duchem „agonistyki", charakterystycznym dla Grecji apollińskiej: zwycięstwo wśród towarzyszy kółka, zwycięstwo we współzawodnictwie kółek, a w dalszej, uroczej perspektywie — zwycięstwo na igrzyskach panhelleńskich, w takiej Olimpji: takie były marzenia wychowanków (ostatnie coprawda tylko chłopców). I na tem właśnie polega charakterystyczna cecha tej apollińskiej zbiorowości i jej wprost biegunowa różnica od zbiorowości dionizyjskiej: na tej zasadzie agonistyki, wskutek której jednostka stara się wyróżnić wśród pozostałych członków swego kółka, widząc w tem ostatniem raczej tło, na którem powinna się odbić jej własna indywidualność, gdy tymcza-

sem zbiorowość dionizyjska polega na wchłonięciu jednostki przez ową całość, do której ta jednostka należy. A ta różnica ze swojej strony tworzy inną, jeszcze bardziej znamienną dla tego apollińskiego ideału wychowania: nauka kierownika idzie na spotkanie tego dążenia jednostki do wydzielenia się z grona rówieśników, pomaga jej w jej pragnieniu udoskonalenia się; w taki to sposób powstaje między mistrzem a uczniem ów Eros wychowawczy, którego nie Platon dopiero, lecz przed nim jeszcze Eurypides w zagadkowem miejscu swej Medei (w. 844) nazwał „przysłanym przez Afrodytę pomocnikiem Mądrości, współpracownikiem wszelkiej cnoty *(aretâs)*". Takim oto Erosem przesiąknięta była poezja tych wielkich, których mam nazwać za chwilę; po nich ją odziedziczył ów jeszcze większy, o którym mowa będzie niżej — Platon.

Drugą częścią tego wychowania było wychowanie religijne i muzyczne; oba bowiem czynniki były połączone. Szczytem życia kółkowego było święto boga: należało go uczcić pieśnią, którą utworzyć powinien był kierownik czy też kierowniczka kółka — w najlepszym wypadku, ma się rozumieć. Stąd rozkwit poezji lirycznej w tej arystokratycznej, apollińskiej Grecji, stąd takie znamienne postaci, jak Alkman, Ibik, Safona, na czele kółek chłopięcych lub dziewczęcych. Ta nowa poezja, poezja liryczna, zawierała w sobie oprócz nowych i doskonalszych środków technicznych także i nową moralność w duchu religji apollińskiej; dzięki temu mogła wyrwać kierownictwo sumienia z rąk śpiewaków starej szkoły homeryckiej. Ci istnieli w dalszym ciągu, ale już poprzedniego wpływu nie mieli; musieli się nawet zrzec swej starej, naiwnej muzyki czasów homeryckich, która robiłaby wrażenie wprost dziecinne w porównaniu z muzyką apollińską, i z pieśniarzy *(aedów)* przekształcić się na deklamatorów *(rapsodów)*. Apollińska zaś muzyka także wzniosła się na szczyty filozofji: jak z grona śpiewaków - homerydów wyłonił się Ksenofanes, tak ta muzyka apollińska wydała drugiego wodza filozofji zachodniej — „pityjskiego wieszcza", Pitagorasa.

Jednego brakowało tej szkole apollińskiej w porównaniu z homerycką — kształcenia wymowy, wychowania (używając ter-

minu właściwego, choć za naszych czasów spaczonego) r e t o r y c z n e g o. Do sztuki bowiem wymowy Apollo miał wyraźny wstręt; to państwo, w którem on najjaskrawiej urzeczywistnił swoje idee. Sparta, słynęło ze swego „lakonizmu", ale tak samo i w innych za zaletę była uważana krótkomówność. To przedewszystkiem należy pamiętać. Wielomówność zachęca do wymysłów, do chytrego zasłonięcia prostej prawdy obłudnemi splotami; a głównem wymaganiem moralności apollińskiej było właśnie prawdomówstwo. Przebiegłych Odysów moralność ta potępiała. „Kiedy człowiek najbardziej jest podobny do boga? Kiedy mówi prawdę" — taki był aforyzm „wieszcza pityjskiego".

## III

Wychowanie apollińskie nie mogło jednak powstrzymać — przynajmniej w Atenach — upadku arystokracji; jej miejsce zajęła demokracja i przyniosła ze sobą to, co zawsze było i jest jej najbardziej właściwą i zaszczytną cechą w dziedzinie wychowania — s z k o ł ę p o w s z e c h n ą. Była to przedewszystkiem szkoła trzech angielskich „R": *reading, writing, reckoning*, t. j. czytania, pisania i liczenia; uczył tego wszystkiego t. zw. gramatysta w oddzielnej ubikacji, ozdobionej posągiem bogini - patronki tej mądrości, Muzy. Nazwa gramatysty nie powinna nam nastręczać myśli o gramatyce: ta jeszcze nie była wynaleziona, uczono jedynie za pomocą wzorów, i przedewszystkiem Homera. Ten fakt jest dziwniejszy, niż może się wydać na pierwszy rzut oka niewtajemniczonemu czytelnikowi: mógłby on bowiem pomyśleć: „no tak, jesteśmy przecież w Grecji, a Homer był największym poetą greckim — rzecz jest zrozumiała". O nie; jesteśmy bowiem nie tylko w Grecji, ale i w Attyce, w Atenach V-go wieku, a ów „język bogów", w którym była utworzona Iliada i Odyseja, był bardzo odrębny od ówczesnej gwary attyckiej. Żeby dać czytelnikowi pojęcie o tej różnicy, przytoczę pierwsze dwa wiersze Odysei:

> Muzo, męża wyśpiewaj, co święty gród Troi
> Zburzywszy, długo błądził...

W oryginale brzmią one tak:

> Andra moi *ennepe*, Musa, *polytropon*, hos mala polla
> *Planchthê*, epei Troiês hieron *ptoliethron eperse*...

Otóż wszystkie uwydatnione przeze mnie wyrazy, pięć w dwóch tylko wierszach, były niezrozumiałe dla ucznia. Widzimy więc, że ta pierwsza w dziejach Europy szkoła powszechna była zaiste czemś w rodzaju „szkoły klasycznej": ośrodkiem nauczania była literatura dalekiej przeszłości, pisana w języku, którego należało się dopiero nauczyć. A jakie były skutki tej szkoły? Odpowie nam na to poeta tego piątego wieku, Arystofanes. Wyprowadza on w swoich „Rycerzach" istny typ człowieka, pozbawionego wszelkiej kultury, kiełbaśnika. Proponuje mu się, aby został demagogiem; odpowiada:

> Alić, o miły, człek jestem nieuczon,
> Czytać ci jeno umiem, i to kiepsko.

To znaczy, analfabeta w Atenach V-go wieku był wprost nie do pomyślenia. Dotyczy to narazie, coprawda, tylko męskiej połowy; o kobietach dla V-go w. świadectw nie mamy. Ale o stulecie później rozkwitła t. zw. nowa attycka komedja; otóż tu w jednej sztuce młoda hetera, a więc kobieta wcale nie wysokiego pochodzenia, pisze własną ręką list do swego amatora. List bardzo niezgrabny, niema co mówić, wywołujący szyderczą krytykę niewolnika panicza, ale pomimo to — własnoręczny. Nawiasem mówiąc, ten niewolnik też zna się oczywiście na sztuce pisania — a więc nie ograniczała się ona do samych tylko obywateli. Ale uogólniać tego faktu, oczywiście, nie należy.

Gramatysta nie był jednak jedynym wychowawcą dzieci w demokratycznych Atenach: miał on obok siebie, choć w innych miejscach, jeszcze dwóch: „cytarystę" i „pedotrybę". Pierwszy dbał o uzupełnienie wychowania muzycznego w najszerszem znaczeniu słowa, dodając do poezji właściwą muzykę; drugi — o wychowanie fizyczne. Tak więc ideał wychowawczy apollińskiej Grecji nie był całkowicie porzucony; mówię „całkowicie", gdyż nie zdaje się, żeby te dwa ostatnie przedmioty były w tym samym stopniu

obowiązkowe dla przyszłych obywateli, jak nauka gramatysty. Świadczy o tem przysłowie: „wybaczcie, grać na cytrze nie umiem" — które, jak widać z wymienionego już Arystofanesa, w sproletaryzowanych Atenach wojny Peloponeskiej miało nawet pewien przysmak demokratyczny. Stwierdza to i skarga tego samego Arystofanesa w jego „Żabach" — w tem słynnem miejscu komedji, w którem on wytyka ludowi właśnie ową proletaryzację, mówiąc, że teraz są u niego w poniewierce ci obywatele, którzy są znani jako ludzie szlachetni i uczciwi, sprawiedliwi i pod wszelkiemi względami zacni, „wychowani w palestrach (t. j. właśnie przez pedotrybów) i w chórach i w muzyce". Wnioskujemy stąd, że takie wychowanie otrzymywały tylko dzieci z rodzin mniej więcej zamożnych — i jest to rzeczą zupełnie zrozumiałą. Ale pomimo to był to ideał wychowawczy: Platon, mówiąc w swej Rzeczypospolitej o wychowaniu młodzieży, uważa to połączenie wychowania fizycznego z muzycznem za system tradycyjny.

Ale o Platonie za chwilę; tymczasem proszę zauważyć, że wyszkolenia mowy w tem wychowaniu demokratycznem tak samo brak, jak i w arystokratycznem wychowaniu Grecji apollińskiej.

## IV

Należy sobie uprzytomnić ten fakt jak najmocniej, aby zrozumieć znaczenie tej reformy wychowania ateńskiego, która była skutkiem ruchu sofistycznego i odbyła się w samym początku wojny peloponeskiej.

Dotychczas bowiem panowało przekonanie o dziedziczności „cnoty" — w owem już znanem nam znaczeniu. Licowało ono bardzo z ideą arystokratyzmu, natomiast wcale nie licowało z zasadami demokracji. Nie dziw więc, że właśnie w Atenach znaleźli takie powodzenie ludzie, co utrzymywali, że cnota może być przedmiotem nauczania, i że, co za tem idzie, uczyć jej mogą oni. To byli właśnie sofiści. Wyższą cnotą jednak — zawsze w owem znaczeniu — była sztuka rządzenia ludem, t. j. przekonywania jego w każdym danym wypadku, by postępował według zdania rządzącego. Przekonywanie — a więc wymowa; nowym ideałem

wychowania sofistycznego był właśnie kult wymowy. Niezupełnie nowym: widzieliśmy przecież, że zdolność „rozsądnej rady" była już częścią starego, homeryckiego ideału wychowawczego. Ale za czasów apollińskich ten ideał został zaniedbany: prawdomówstwo, nie potrzebujące wykształcenia technicznego, odniosło zwycięstwo nad krasomówstwem. Teraz znowu, i tym razem stanowczo, krasomówstwo występuje na pierwszy plan... na niekorzyść prawdomówstwa? Nie mówi się tego wyraźnie, ale tak było zrozumiane to nowe wymaganie przez dwóch, wogóle bardzo wrogich jeden drugiemu przeciwników nowego prądu, Arystofanesa i Sokratesa. Ale pomówmy naprzód o ideale sofistycznym.

Tu bowiem należy w sposób stanowczy zaprotestować przeciwko, ogólnie u nas przyjętemu, zbyt wąskiemu tłumaczeniu słów „retoryka" i „retoryczny". Pojmujemy je zazwyczaj w sensie ujemnym, jako wyszkolenie samego tylko wysłowienia, i w dodatku w kierunku fałszywym, nienaturalnym: „retoryczny" znaczy u nas mniej więcej to samo, co „napuszony". Otóż wbrew tej opinji należy pamiętać 1) że w starożytności wysłowienie retoryczne *(elocutio)* zawierało w sobie wymaganie mowy, po pierwsze — poprawnej, po drugie — jasnej, po trzecie — licującej z daną okolicznością, i dopiero po czwarte — ozdobnej, w odpowiednich warunkach, ma się rozumieć; 2) że nauka o wysłowieniu była dopiero jedną z trzech (lub pięciu) części teorji retorycznej, wśród których najważniejsze miejsce zajmowała nauka o „znajdywaniu" *(inventio)* materjałów mowy i 3) że wychowanie retoryczne, czyli sofistyczne, obejmowało nie samą tylko retorykę, lecz wiele jeszcze innych nauk oprócz niej. To wychowanie bowiem powinno było wydawać zdolnych mówców w zgromadzeniu narodowem, na sądach i w okolicznościach uroczystych; stąd podział samego krasomówstwa na polityczne, sądowe i popisowe. Otóż rzeczą jest jasną, że takiego mówcę samo tylko wyćwiczenie retoryczne wykształcić nie mogło: taki powinien był być wszechstronnie wykształcony. To znaczy: ideałem wychowania sofistycznego był encyklopedyzm.

A jednak wśród tych wielu nauk, z których się składało wychowanie encyklopedyczne ideału sofistycznego, górowała jedna:

nauka o prawie. Była ona bowiem najbardziej bezpośrednio związana z zawodem przyszłego mówcy: nauka o prawie państwowem z zawodem mówcy politycznego, nauka o prawie cywilnem i kryminalnem z zawodem mówcy sądowego. To też retoryka starożytna przez wszystkie czasy swego istnienia trąciła jurysprudencją. Bardzo żałujemy, że nie zachowała się najwcześniejsza komedja Arystofanesa, jego „Biesiadnicy" *(Daitalês);* to jednak wiemy, że jej bohater, stary ojciec dwuch synów, jednego oddaje do starej szkoły, szkoły klasycznej z Homerem w ośrodku, drugiego zaś do nowomodnej szkoły sofistycznej, t. j. retoryczno - prawniczej, i że doznaje pociechy jedynie od pierwszego, nie zaś od drugiego syna. Komedja podobała się publiczności; zachęcony jej przychylnością, poeta powtórzył jej główny motyw w nieco późniejszej komedji, — w zachowanych nam „Chmurach". Ale komedja ta powodzenia mu nie dała — i słusznie: powziął bowiem nieszczęśliwą ideę wyprowadzenia na scenę jako rzecznika sofistycznego wychowania właśnie tego człowieka, który był jego najgorętszym przeciwnikiem — Sokratesa. Jak należy tłumaczyć to dziwne nieporozumienie, jest dla nas zagadką — jedną z najtrudniejszych zagadek w obrębie filologji klasycznej.

## V.

Czy wymieniony przed chwilą S o k r a t e s sam był pedagogiem? Odpowiedzieć należy: i tak i nie. Żadnej szkoły nie utrzymywał, żadnych lekcyj nie dawał; widzimy go jednak na czele kółka młodzieży przeważnie stanu szlacheckiego — to właśnie najbardziej mu zaszkodziło w oczach demokratów — co przypomina poniekąd praktykę wychowawczą czasów apollińskiej Grecji. Zresztą i sam on siebie uważał też poniekąd za proroka boga delfickiego. Ale treść i metoda jego nauczania były zgoła inne. Pierwiastku muzycznego we właściwem znaczeniu słowa tu nie było; pierwiastku fizycznego tem bardziej, pomimo, że sam mistrz chętnie przesiadywał w palestrach, gdzie się ćwiczyła młodzież, rozkoszował się widokiem tej piękności męskiej, której przyroda jemu samemu odmówiła, i starał się przy sposobności

wszczepić także piękność ducha w te piękne ciała. Nazywał on to swoim „erosem"; dzięki niemu ów Eros został wykładnikiem stosunków między mistrzem i uczniem. To też było dziedzictwem owej apollińskiej epoki; ale w nauczaniu Sokratesa ten Eros otrzymał ten charakter, który my — od imienia jego ucznia, któremu zawdzięczamy opis danej rzeczy — nazywamy platonicznym.

Celem zaś nauczania Sokratesa było to, co jednym wyrazem można nazwać uświadomieniem człowieka. Wszyscy wybitni ludzie dążą do jakiejś tam swojej „cnoty", *aretê;* ale w czem się ta cnota zawiera, z tego oni sobie nie zdają sprawy, a o ile sobie zdają, to w bardzo tylko powierzchowny sposób. Otóż to było celem Sokratesa: zmusić ich szeregiem umiejętnych pytań do całkowitego uświadomienia sobie sensu swoich dążeń, swojej aretê. Ta aretê według sofistów była nauczalna, i oni umieli jej uczyć; po pewnem wahaniu Sokrates zgodził się z pierwszym dogmatem, ale dał mu takie znaczenie, że wskutek tego drugi sam przez się upadł. Według sofistów bowiem było wielkie mnóstwo różnych aretai: inną była aretê mężczyzny, inną kobiety, inną obywatela, inną niewolnika, inną męża stanu, inną rolnika, i t. d., i to, co u jedego było aretê, mogło być wadą u drugiego. Sokrates natomiast zgóry był przekonany, że aretê jest jedną — jest „cnotą" w naszem znaczeniu słowa, które właśnie od niego się datuje. Odnalezienie, uwydatnienie, uświadomienie tej jedynej cnoty we wszystkich jej przejawach — to właśnie było celem nauczania. Tak więc na pierwszym planie znajdujemy u niego etykę; ponieważ jednak w swoich poszukiwaniach posługiwał się dialogiem, starając się zawsze przez trafne pytania i odpowiedzi oczyścić pojęcie od nieodpowiednich naleciałości, któremi je spaczył beztroski zwyczaj, — został on także założycielem t. zw. dialektyki, z której miała się zczasem rozwinąć logika. Natomiast trzecia część filozofji — według podziału starożytnego, — fizyka, mało go interesowała. Znane są jego słowa, że drzewa niczego nie mogą go nauczyć, tylko ludzie. Widziano w nich często objaw pewnej jednostronności — oczywiście słusznie. Ale jest to nieunikniona jednostronność twórcy.

Tak więc encyklopedycznemu ideałowi sofistów został prze-

ciwstawiony przez tego ich młodszego współcześnika ideał wychowania jednostronnego w kierunku filozofji etycznej i logicznej. Należy podkreślić, że i tu i tam mamy zarodki wykształcenia wyższego: uczniami sofistów zarówno jak i Sokratesa byli młodzieńcy, nie dzieci. Dla tych istniała po dawnemu szkoła powszechna z Homerem w ośrodku; i można zapytać, czy między nią i tamtemi nie było czegoś takiego, coby odpowiadało mniej więcej naszej szkole średniej. Napewno tego nie wiemy; po pierwsze jednak należy zaznaczyć, że wychowanie fizyczne w palestrach i „gimnazjach" (w pierwotnem znaczeniu słowa) obejmowało wiek nie dziecięcy tylko, ale i młodzieńczy; a powtóre, że także i wychowanie umysłowe mogło być rozciągnięte i na późniejszy wiek. Zdaje się, że np. rapsodowie, o których mowa była wyżej, chętnie udzielali swej wiedzy Homera dobranym kółkom dojrzalszej młodzieży; i w każdym razie owa szkoła homerycka, do której ów bohater „Biesiadników" Arystofanesa posyłał jednego syna, posyłając drugiego jednocześnie do szkoły retorycznej, już z tego powodu nie mogła być szkołą powszechną. Wogóle nie należy wymagać od tych wczesnych czasów naszej surowej organizacji i reglamentacji; powtarzam raz jeszcze, że mamy tu wszędzie do czynienia z samemi tylko zarodkami.

## VI.

Owę organizację wykształcenia wyższego, której brakowało Atenom wieku V-go, przyniósł im, przynajmniej częściowo, wiek IV-ty, ten sam, który się rozpoczyna dla nas smutnem zdarzeniem — skazaniem przez Ateńczyków ich najlepszego obywatela. Ta śmierć jednak obok swej smutnej strony miała i radosną: była sama przez się wzniosłą i wielką i uświęciła na wszystkie czasy dążenia tego, któremu była zadana. W 12 bowiem lat po zgonie Sokratesa Platon w gaju podmiejskim „herosa" Akadema założył tę wyższą szkołę filozoficzną, która uwieczniła mało dotąd znane imię — dla nas zagadkowe — tego herosa, A k a d e m j ę. Długie życie było jej sądzone: będąc bowiem założona w 387 r. prz. Chr., trwała przez 900 zgórą lat i była zamknięta dopiero

w 529 r. po Chr. edyktem cesarza Justyniana, jako ostatnia twierdza „pogaństwa".

Treść filozoficzna tej nauki, owe cztery fazy jej rozwoju, które nazywamy starą, średnią, nową Akademją i neoplatonizmem — nic nas tu nie obchodzą; bardzo cenne są dla nas natomiast te, niestety, bardzo szczupłe wiadomości, które posiadamy o ustroju nauczania w niej. Otóż wiemy, że początkowo miało ono charakter prywatny, mniej więcej do końca stulecia; w jaki sposób przeistoczyła się potem ta Akademja w zakład państwowy, o tem powiemy za chwilę. W ośrodku nauczania stała naturalnie filozofja idealistyczna samego mistrza, ale nie sama jedna: jako racjonalista, miał Platon wielkie uwielbienie dla tej nauki, która wyprowadza swoje twierdzenia pracą samego tylko rozumu, nie uciekając się do pomocy zmysłów, co do których platonizm miał bardzo poważne zastrzeżenia — t. j. dla matematyki. Platonowi przecież przypisywano ów napis nad podwojami zakładu: *mêdeis ageômetrêtos eisitô* (niech tu nie wstępuje ten, co nie przeszedł szkoły geometrji). To też przez całe życie Akademji matematyka zajmowała w niej bardzo poczesne miejsce, i sama ona wydała cały szereg wybitnych matematyków. Tem się tłumaczy również i to, że ogólny upadek nauki greckiej w ostatnich stuleciach antyku prawie nie dotknął matematyki: póki istniała Akademja, jej studja nie ustawały.

Takie więc było to, co na ateńskim gruncie wyrosło z zarodka sokratyzmu; byłoby jednak mylnem widzieć w Akademji wcielenie całego ideału wychowawczego Platona. Ten ideał bowiem obejmował całokształt wychowania obywatelskiego; aby go urzeczywistnić w praktyce, musiałby Platon naprzód urzeczywistnić swój ideał państwowy, od którego tamten całkowicie zależał. Jak wiadomo, to się Platonowi nie udało, pomimo powtarzanych prób w Sycylji; to też ideał jego wychowawczy pozostał utopją. Jest on dla nas pomimo to bardzo interesujący; jego opis w najsurowszej formie znajdujemy w Rzeczypospolitej, następnie w nieco złagodzonej w ostatniem dziele Platona, w Prawach. I tu łatwo zauważymy jego pokrewieństwo z ideałem apollińskim, o którym była mowa wyżej. Zachowuje się podział wychowania na fizyczne

i muzyczne; ale w muzycznem ani Homer, ani tragedja niema miejsca, jak i wogóle wszelka sztuka naśladująca i przez to samo niedoskonała w porównaniu z naśladowanym przedmiotem, t. j. widomym światem, który ze swojej strony jest niedoskonały, jako naśladowanie świata idej. Kształcącą poezją może być tylko poezja liryczna, o ile jej celem jest wywołanie *euphêmias*, t. j. owego uroczystego nastroju, który towarzyszy obcowaniu z bóstwem. Niema też Platon uznania dla encyklopedyzmu: kształcącemi według niego naukami są wyłącznie te, które rozwijają rozum i uniezależniają go od zmysłów.

Jednocześnie jednak z Akademją Platona znalazł w Atenach urzeczywistnienie i wrogi jemu ideał sofistyczny: w tem samem bowiem dziesięcioleciu została założona szkoła retoryczna Isokratesa, który ze swej strony był uczniem sofistów V-go wieku. Ta szkoła była całkowicie osnuta na zasadzie encyklopedyzmu: zewsząd bowiem powinien mówca czerpać materjały dla swej mowy, jeżeli to ma być prawdziwa, godna wykształconych słuchaczy mowa, nie zaś czcza gadanina. Ale w ośrodku nauczania stała wymowa: korzystając z doświadczeń swoich poprzedników, przedewszystkiem jednak ze swego własnego, niezmiernie subtelnego poczucia językowego, Isokrates stworzył po raz pierwszy to, co można nazwać właściwym stylem języka greckiego na gruncie gwary attyckiej; coś takiego, co można było naśladować i co należało naśladować, jeżeli się chciało być zaliczonym do mistrzów formy literackiej. Tak samo stworzył on po raz pierwszy ściśle obmyślony i rozwinięty program nauczania, przybliżający się do naszego systemu kursowego. Kurs jego szkoły retorycznej był czteroletni; były też wprowadzone swego rodzaju egzaminy, czyli raczej popisy, w których uczniowie składali dowody owocności swych studjów.

W taki więc sposób oba ideały wychowawcze, stworzone w V-ym w., znalazły w IV-ym swe urzeczywistnienie w Atenach: ideał sokratesowski w Akademji, ideał sofistyczny w szkole Isokratesa; i odtąd zaczyna się zacięta walka między retoryką a filozofją, która trwa prawie do końca świata antycznego. Nasze sympatje są naturalnie po stronie filozofji; nie powinniśmy jednak

lekceważyć także i tej drugiej strony. Szkoła Isokratesa też była bardzo poważną instytucją i swoim encyklopedyzmem znacznie przyczyniła się do rozwoju ateńskiej kultury; wydała też niemało poważnych ludzi, promieniując przez cały IV-ty w. na całą Grecję; miała też podobno duży wpływ na ostateczne ukonstytuowanie szkoły średniej, o której mówić wypadnie niżej. Narazie jednak powracamy do ideału filozoficznego .

Platon był przypadkowo nieobecny w Atenach, kiedy, żądny jego nauki, przybył do tego miasta młodzieniec z dalekiej północy — Arystoteles ze Stagiry; nie chcąc tracić czasu, oddał się tymczasowo kierownictwu Isokratesa. Tylko tymczasowo; miało to jednak ten wynik, że i potem, zostawszy po powrocie Platona uczniem tego ostatniego, zachował pewną miłość dla encyklopedyzmu, i co za tem idzie, dla całego świata, o którym świadczą nasze zmysły. Z tego powodu nie mógł być prostym kontynuatorem nauki Platona: założył własną szkołę w parku przy świątyni Apollina Likejskiego — t. zw. Likeion czyli Liceum. Połączywszy wielostronność Isokratesa z duchem badawczym Platona, został on pierwszym właściwym organizatorem systematycznej pracy naukowej w Grecji. I nietylko pracy naukowej: charakter jego nauczania był podwójny. W godzinach przedpołudniowych odbywało się ono w gronie poświęcających się filozofji, gronie naturalnie szczupłem: było to nauczanie esoteryczne. Natomiast w godzinach popołudniowych, kiedy obywatel ateński bywał wolny od pracy zawodowej, bywały wygłaszane wykłady dla szerszej publiczności. Taka była ta druga niby akademja, co, będąc założona w czterdzieści lat po pierwszej, stanęła obok niej, przez długi czas z nią rywalizując.

Narazie jednak mamy wszędzie instytucje charakteru prywatnego; zmieniło się to dopiero w końcu stulecia, a inicjatorem tej zmiany był właśnie jeden z uczniów Liceum. Był to słynny Demetrjusz z Faleron, mąż stanu i filozof; stojąc przez dziesięciolecie na czele rządu ateńskiego, postarał się on o to, aby ta wyższa szkoła, której zawdzięczał swoje wykształcenie, otrzymała prawa instytucji państwowej. Było to zarazem przykładem: tego, co osiągnęło Liceum, nie można było odmówić jego

starszej siostrze, Akademji. A zczasem do tych dwóch szkół zostały dołączone jeszcze dwie inne, też bardzo wpływowe, założone już w następnym, III-im wieku: szkoła Epikura i Stoa. Te cztery razem wzięte stanowiły odtąd wyższą szkołę filozoficzną w Atenach — tę, którą my nazywamy zazwyczaj uniwersytetem ateńskim.

## VII.

I znowu należy postawić pytanie: czy między tą, jak widać, starannie zorganizowaną szkołą wyższą i ową powszechną, o której była mowa wyżej, nie było również zorganizowanej szkoły średniej? Odpowiedź, którą daliśmy wyżej na to pytanie, możemy teraz, mówiąc o końcu IV-go w., znacznie uzupełnić. Wypadnie nam bowiem mówić o państwowej instytucji t. zw. efebji.

Istniała ona w Atenach — tylko o nich tu mowa — oddawna, ale aż do końca IV-go wieku miała znaczenie wyłącznie wojenne, będąc szkołą ćwiczeń wojskowych, naturalnie obowiązkową, dla młodych obywateli od 18 do 20 lat, z dwuletnim kursem. Teraz jednak, po Cheronei, rola wojenna i polityczna Aten, — chociaż nie bez drgawek, czasami bardzo bolesnych, — skończyła się, pozostała natomiast, wciąż rosnąc w siłę i znaczenie, ich rola kulturalna. Odpowiednio do tego zmieniło się i znaczenie efebji. Obowiązkowość została zniesiona, co oczywiście pociągnęło za sobą znaczny upadek liczby efebów; pierwiastek wojenny przeistoczył się powoli w pierwiastek sportowy, z jego agonistyką, która przecież, jak widzieliśmy, od bardzo dawnych czasów była najmocniejszą ponętą dla serca helleńskiego; ale do tego dodany był również pierwiastek umysłowy w postaci lekcyj retoryki i filozofji — na tym terenie obie przeciwniczki musiały się pogodzić. W tej formie efebja została instytucją ściśle arystokratyczną, co znowu odpowiadało ustrojowi przeważnie arystokratycznemu państwa ateńskiego po utracie samodzielności. Porównywano ją nie bez pewnej racji z angielskiemi *college*'ami: jak tamte, tak i ona była szkołą przyszłych panów.

Z takiem ujęciem można się nie zgadzać; faktem jest jednak,

że w życiu ateńskiem ta efebja odegrała bardzo poważną rolę. Świadczy o niej mnóstwo zachowanych napisów, które dały możność rekonstruować bardzo szczegółowo całą budowę tej instytucji — niestety, tylko zewnętrznie, o panującym bowiem w niej duchu te urzędowe napisy, oczywiście, należytego wyobrażenia nie dają. Dawałyby je podobno współczesne komedje p. t. *Synephêboi* (t. j. „Efebowie-towarzysze") i t. p.; ale te znowu nie są zachowane. I drugim faktem jest, że, jak na owe czasy, była to instytucja wzorowa: świadczy o tem to, że do niej chętnie garnęli się także i cudzoziemcy.

Pomimo to należy zaznaczyć, że luka między szkołą powszechną a wyższą przez tę instytucję zapełniona nie była: widać to już z tego, że efebami mogli być dopiero ośmnastoletni młodzieńcy. Na pytanie, co robił chłopiec między szkołą powszechną a efebją, ścisłej odpowiedzi dać nie możemy: zapewne ćwiczył się po dawnemu w „gimnazjum", lub brał lekcje prywatne u jakiegoś znawcy literatury.

Porównywając starożytną szkołę wyższą owych czasów z naszą, mianowicie z historycznemi czterema wydziałami tej ostatniej, należy pamiętać, że wydziałowi teologicznemu nic nie odpowiadało i odpowiadać nie mogło: tłumaczy się to samym charakterem religji greckiej [1]. Wydziałowi prawa odpowiadała poniekąd szkoła retoryczna Isokratesa, ponieważ starożytna retoryka, jak widzieliśmy, była w swej treści osnuta na prawie; bardziej szczegółowe rozgałęzienie wskutek względnej prostoty prawa greckiego nie było potrzebne — taka potrzeba dała się odczuć dopiero wskutek rozbudowy samego prawa za czasów rzymskich. Medycyna nie należała do nauk ogólnokształcących; uczono jej w szkołach fachowych, z których głównemi były obie doryckie — lecz z językiem wykładowym jońskim — w Kos i w Knidos; szczególnie sławna była pierwsza z nich, odkąd dzięki Hippokratesowi porzuciła tory rzemieślniczej empirji i stała się nauką w dzisiejszem znaczeniu słowa. Filozoficzna zaś szkoła Platona i jego następców i naśla-

---

[1] Co do tego por. moją książkę: „Religja starożytnej Grecji", szczególnie str. 96 i nast.

dowców najbardziej odpowiadała naszemu wydziałowi filozoficznemu: szczególnie dotyczy to Liceum Arystotelesa, w którem ogólna idea filozoficzna wiązała między sobą mnóstwo najrozmaitszych nauk, idea zaś sama zawierała w sobie uwielbienie nauki jako takiej, niezależnie od korzyści konkretnej, którą jej studjum może przynieść.

Chciałbym jak najmocniej podkreślić ten ostatni punkt, jako najbardziej może charakterystyczny dla greckiego ideału wychowawczego. W „Chmurach" Arystofanesa, o których była mowa wyżej, stary chłop Strepsjades chce się nauczyć retoryki, aby wygrać w sądzie swą złą sprawę. „Naprzód", powiada mu nauczyciel, „powinieneś się nauczyć rytmów". — „A czy te rytmy przysporzą mi kawałek chleba?" — To więc jest punkt widzenia zupełnie niekulturalnego człowieka.

## VIII.

Otóż doszliśmy do czasów t. zw. hellenizmu, t. j. hellenizacji bliskiego Wschodu, rozkwitu kultury greckiej w nowozałożonych greckich państwach w Egipcie, Syrji, Azji Mniejszej. Czasy te miały decydujące znaczenie dla rozbudowy szkolnictwa greckiego, zwłaszcza w zakresie szkoły wyższej i średniej.

Co do pierwszej, to należy znowu podkreślić znamienną inicjatywę wymienionego wyżej ucznia Arystotelesa, Demetrjusza z Faleron. Będąc bowiem wygnany z Aten przez demokratów po swoich sławnych dziesięcioletnich rządach (w 307-mym roku), przeniósł się do Aleksandrji w Egipcie i został tam doradcą króla Ptolemeusza I-go. Owocem jego wpływu był założony w tem mieście „przybytek Muz", Muzeion — odnowione Liceum jego ojczyzny ateńskiej, ale odnowione w daleko szerszej mierze, odpowiednio do daleko większych środków, jakie były w posiadaniu królów bogatego Egiptu. To Muzeion, którego nazwę odziedziczyły wszystkie muzea naszych dni, nie było jednak muzeum w naszem znaczeniu słowa, lecz raczej połączeniem uniwersytetu, akademji (w dzisiejszem znaczeniu słowa) i bibljoteki; tu nas obchodzi oczywiście tylko pierwszy członek tej trójcy.

Wierny swemu pochodzeniu, uniwersytet aleksandryjski odznaczał się tym samym duchem encyklopedyzmu, co i Liceum, a nawet większym: stosunki bowiem króla Ptolemeusza II z wyspą Kos, na której się urodził i która stanowiła część jego państwa, doprowadziły do tego, że ten uniwersytet otrzymał także wydział (mówiąc po naszemu) lekarski, który dzięki hojnemu poparciu ze strony króla i obfitym środkom, wyasygnowanym nań ze skarbu królewskiego, rozkwitł tak bujnie, że ten okres aleksandryjski w historji medycyny został wzniosłym a samotnym szczytem, który dopiero za najnowszych czasów został przewyższony przez postęp nowożytnej sztuki lekarskiej.

Coprawda rozszerzenie zakresu naukowego doprowadziło do tego, że łącząca poszczególne nauki między sobą idea filozoficzna poszła w zapomnienie: filozofja nieodrazu znalazła sobie przytułek w Aleksandrji, a kiedy to się stało, była to nie filozofja Liceum, lecz po części platonizm, po części stoicyzm: nie zapominajmy, że Aleksandrji było sądzone zostać ojczyzną z jednej strony neoplatonizmu, z drugiej — filozofji chrześcijańskiej Klemensa aleksandryjskiego i jego szkoły. Ale to stało się dopiero znacznie później i bez wyraźnego wpływu Muzeionu. Natomiast zrozumiałą jest rzeczą — znowu jeżeli pamiętać o pochodzeniu tej instytucji, — że jej stosunek do retoryki był wręcz wrogi: ani mówców, ani nawet teoretyków wymowy Muzeion nie wydało. A ponieważ, jak widzieliśmy, retoryka zawierała w sobie także naukę prawa, więc i jej w uniwersytecie brakowało. Oczywiście, życie prawnicze posuwało się w Egipcie szybkiem tempem, jak o tem świadczą papirusy, i nawet w dwuch prądach, miejscowym i greckim; ale uniwersytet w tem życiu żadnego udziału nie brał. Kwitły natomiast studja matematyczno-przyrodnicze: pamiętajmy, że poprzednika Kopernika w starożytności wydał właśnie uniwersytet aleksandryjski z jego pierwszem obserwatorjum. Kwitły także studja filologiczne, i to w obu kierunkach, lingwistycznym i literackim: był to względnie drobny fakt, ale zarazem znamienny, że pierwsza gramatyka grecka, matka wszystkich tych, co powstały potem, z naszemi włącznie, ukazała się również w Aleksandrji.

Tyle o szkole wyższej; dodajmy jednak, że wspaniały przy-

kład Ptolemeuszów rychło znalazł naśladowców — w Antjochji syryjskiej, w Pergamie i t. d. Niemniej ważny był atoli postęp, dokonany w dziedzinie szkoły średniej, o której właściwie dopiero zaczynając od tego okresu możemy mówić. Była ona osnuta na systemie siedmiu klas, z których każda miała w swym ośrodku jeden przedmiot. Kolejność ich była następująca: 1) gramatyka, różniąca się od przedmiotu szkoły powszechnej swą systematycznością; 2) dialektyka, t. j. po naszemu logika; 3) retoryka, świadcząca o tem, że obok ideału filozoficznego w ramach szkoły średniej nie był zaniedbany i ideał Isokratesa. Te trzy klasy tworzyły razem niby niższy stopień naszego gimnazjum; to też były one później razem wzięte nazywane „trzydrożem", po łacinie *trivium*, z którego to słowa pochodzi nasze „trywialny", w znaczeniu „elementarny". Dawały one wykształcenie wyłącznie formalne, ucząc poprawnie myśleć i mówić. W przeciwieństwie do nich następne cztery klasy dawały treść myśleniu i mowie: były to 4) arytmetyka, 5) geometrja, 6) muzyka i 7) astronomja. Jak widać z doboru tych przedmiotów, w tem „czterodrożu", czyli *quadrivium* według późniejszej terminologji — panuje już wyłącznie ideał Platona. A to znaczy, że ta szkoła średnia, najdoskonalsza i najbardziej rozpowszechniona ze wszystkich, które wydała starożytność, była nacechowana duchem wyraźnie idealistycznym i anty-utylitarystycznym.

Jest to fakt, który należy podkreślić z całą stanowczością. Ta bowiem szkoła „encyklopedyczna" — taka jest jej właściwa nazwa — nie ograniczyła się do Grecji i greckiego Wschodu: przedostała się do Rzymu i dzięki Rzymowi do zachodnio-europejskiego średniowiecza, tworząc szkołę siedmiu t. zw. *artes liberales* jako przedsionek do studjów uniwersyteckich; spotykamy ją aż do względnie niedawnych czasów i w szkole staropolskiej z jej „gramatyką", „retoryką", „poetyką" i t. d. Coprawda zmian zaszło niemało, poczęści ku lepszemu, poczęści i nie: ostatecznie spaczona została np. retoryka, odkąd straciła grunt pod nogami, podczas gdy dialektyka istnieje gdzieniegdzie dotychczas pod nazwą „propedeutyki filozoficznej". Ale swego ideału ta szkoła

broniła stale i broni go, ile może, dotychczas: a jest to ideał, jak widzieliśmy, anty-utylitarystyczny, ideał szkoły kształcącej.

## IX.

Wspomnieliśmy o Rzymie; do niego, narazie w postaci republiki, przechodzimy teraz ostatecznie.

Swoją szkołę — coś w rodzaju powszechnej — miał on oddawna; dla nas jednak występuje ona z mgły legendy tylko od tej chwili, gdy została zhellenizowana. Rolę hellenizatora odegrał w drugiej połowie III-go w. prz. Chr. ten sam człowiek, od którego zaczynają się też dzieje rzymskiej literatury artystycznej, Andronik z Tarentu, znany w Rzymie jako obywatel pod imieniem Liwjusza Andronika. I nawet jedno i to samo jego dzieło stoi jednocześnie na czele i literatury, i szkolnictwa rzymskiego: był to jego przekład Odysei na język łaciński i w miarach łacińskich. Jak widać stąd, było to hellenizacją szkoły rzymskiej tylko co do ducha, nie zaś co do formy: uczono łaciny i po łacinie, — grecki język, jako język wówczas świata kulturalnego, był tylko dla wybranych. A ci jak się jego uczyli? Tego nie wiemy napewno; prawdopodobnie tak samo jak u nas za czasów szlacheckich: przy pomocy guwernerów — w tym wypadku, oczywiście, Greków.

Wiek drugi dodał do owej szkoły powszechnej jeszcze coś w rodzaju szkoły średniej, znowu jednak tylko dla wybranych — szkołę t. zw. retorów greckich. Było to skutkiem przyjaznych stosunków Rzymu z państwem pergameńskiem w Azji Mniejszej; to też i wymowa, której ci retorzy uczyli, była wymową t. zw. azjańską — napuszoną, nerwową i w znacznym stopniu oderwaną od życia, ale zato osnutą na dość dobrej wiedzy w obrębie literatury i historji greckiej. Rzymianie wyższych sfer wogóle przychylnie odnosili się do tej szkoły zamorskiej, która uzupełniała wychowanie domowe i nie robiła mu konkurencji. To bowiem było znamienną cechą ideału wychowawczego Rzymian — mówimy wciąż o arystokracji, którą jedynie znamy: organiczne połączenie wychowania domowego z wychowaniem szkolnem

i znaczna samodzielność owego pierwszego. W Grecji obywatel był w daleko większym stopniu członkiem swej gminy, wychowanie było też już od czasów apollińskich przesiąknięte duchem zbiorowości; rzymski zaś możnowładca był przedewszystkiem panem, i co do czasu i co do przestrzeni. Weźmy takiego Appjusza Klaudjusza Pulchra, wszystko jedno jakiego czasu: miał on w swoim tablinum zawieszone na ścianie portrety (t. j. maski woskowe) wszystkich swoich przodków od najdawniejszych czasów państwa — czy wszystkie autentyczne, to inna kwestja, w danym wypadku obojętna. Tłumacząc więc swemu synowi ich dzieje, wyłuszczał mu jednocześnie całą historję Rzymu, oczywiście z klaudjuszowskiego punktu widzenia. Był dalej właścicielem rozległych posiadłości, rozsianych po całej Italji, które odwiedzał regularnie, aby wysłuchiwać sprawozdania każdorazowego rządcy, *vilicus*, i wydawać rozkazy na nadchodzący rok, — i było to rzeczą naturalną, że mu w tych podróżach towarzyszył jego syn, który przecież zczasem miał odziedziczyć te posiadłości. To więc było nauczaniem gospodarstwa wiejskiego, o którem nam daje ciekawe przedstawienie pierwszy z zachowanych nam utworów prozy rzymskiej — księga Katona Starszego *de agri cultura;* było ono jednak połączone z nauczaniem geografji, narazie italskiej, medycyny domowej (do lekarzy greckich miał wymieniony przed chwilą Katon wyraźny wstręt, uważając ich za trucicieli) i praktyk religijnych, włączając zabobony. Był dalej patronem wielkiej ilości „klientów" i w Rzymie, i w pozostałej Italji, między którymi powinien był załatwiać sprawy sądowe i w atrjum swego domu, i na forum, i znowu było rzeczą naturalną, że młody panicz uważnie przysłuchiwał się tym sądom; to więc było nauczaniem prawa rzymskiego, na razie cywilnego i kryminalnego. Był dalej stale senatorem i jako taki brał udział w obradach tego rządzącego kolegjum Rzymu; a jego syn tymczasem, stojąc przy drzwiach kurji, *valvis affixus*, przysłuchiwał się tym obradom, ucząc się w taki sposób w praktyce prawa państwowego, które to nauczanie paraliżowało i unieszkodliwiało oderwaną od życia i często fantastyczną jurysprudencję azjańskiej retoryki. Bywał nakoniec nieraz namiestnikiem tej lub owej prowincji — takiej Hiszpanji lub

Macedonji; jego syn i tu mu towarzyszył i jako świadek tej władzy wprost monarchicznej swego ojca uczył się tego, co Wirgiljusz uważał za właściwe powołanie Rzymianina: *tu regere imperio populos, Romane, memento.*

Jak widać z tej krótkiej charakterystyki, wychowanie domowe u Rzymian nawet przeważało nad wychowaniem szkolnem; dodajmy, że w niem niepośledni udział, przynajmniej w wieku wczesnym chłopca, brała i matka, ile że ta matka, jako matrona, była odpowiednikiem ojca w jego roli „patrona" i zajmowała stanowisko najzaszczytniejsze w dziejach człowieczeństwa, zawdzięczając przytem ten zaszczyt nie bezsensownemu małpowaniu strojów i obyczajów męskich, lecz przeciwnie, uwydatnieniu swej kobiecości. Otóż matka była przedewszystkiem chronicielką tego znicza ojczyzny rzymskiej, którym była czystość języka rodzimego: sam Cycero, który przecież znał się na tem, jak nikt inny, podkreśla pod tym względem zasługi matrony rzymskiej. I jest rzeczą wcale naturalną, że Rzym, świadomy tej wartości wychowania domowego, miał wielką niechęć do takiej szkoły publicznej, którąby pragnęła robić mu konkurencję. Taki konflikt nastąpił w początku pierwszego stulecia przed Chr., kiedy za przykładem retorów greckich zaczęli powstawać w Rzymie t. zw. *rhetores latini.* Ich nauczanie było wyraźnym wyłomem w dziedzinie wychowania domowego; to też nie było ono powitane przychylnie przez arystokrację rzymską. Zachował się nam przypadkowo edykt cenzorów r. 90-go; brzmi on pod tym względem bardzo stanowczo. Nasi przodkowie, mówią ci najwyżsi dostojnicy państwa, wskazali te szkoły, do których ma uczęszczać nasza młodzież; te nowe wcale nie wydają się nam być pożytecznemi; rozkazujemy więc, żeby ich nie było. Powróciły one jednak zczasem: miały bowiem niebylejakiego sprzymierzeńca w niedbalstwie i lenistwie ludzkiem. Narazie atoli prymat wychowania syna przez ojca został niezachwiany. Jego skutkiem była wprost wzorowa zgoda i intymność w stosunkach między ojcem a synem, o której już zewnętrznie świadczą częste i właśnie dla Rzymu charakterystyczne wypadki poświęcenia synom przez ojców ich dzieł poważnych: *Cicero ad*

*Marcum filium de officiis* jest pod tym względem tylko najbardziej znanym przykładem.

Jak dalej widać z naszej charakterystyki, wychowanie fizyczne i muzyczne nie miało miejsca wybitnego w Rzymie. Co się tyczy pierwszego, to jazda konna, łowy i wojaczka były uważane za właściwe ćwiczenia fizyczne młodego rzymianina; dopiero w pierwszym wieku przed Chr. przedostały się do Rzymu także greckie gry i zapasy, ich rola jednak była dość skromna i zasada greckiej agonistyki na grunt rzymski przesadzona nie została. Jeszcze skromniejszą była rola wychowania muzycznego, do którego dawały powód pewne święta, zaprowadzone w Rzymie na wzór greckich jako skutek hellenizacji religji rzymskiej [1] — i to już od czasów wymienionego wyżej Liwjusza Andronika.

Szkoły wyższej Rzym republikański u siebie nie zaprowadził; powstał natomiast w arystokracji rzymskiej zwyczaj posyłania dorosłych synów dla zakończenia ich wykształcenia do Grecji lub greckiego Wschodu, przeważnie do Aten, które w taki sposób coraz bardziej przybierały wygląd zacisznego miasta uniwersyteckiego. Cycero też posłał swego młodego Marka do Aten na studja — i dzięki jego korespondencji z nim otrzymujemy dość żywe pojęcie o tem, jak powinni byli się zachowywać młodzi, studjujący w obcem mieście — i również o tem, jak nie powinni byli się zachowywać, a jak się pomimo to zachowywali. Tak samo i ojciec Horacego, który wcale nie był arystokratą, lecz wyzwoleńcem, posłał swego syna na studja do Aten; i oto zyskujemy o tej rzymskiej studjującej młodzieży w Atenach daleko lepsze wyobrażenie, widząc, jak ona się garnie pod sztandary ostatnich wodzów republiki, Brutusa i Kassjusza. Była to, jak tego dowiodły skutki, mrzonka, ale szlachetna.

## X.

Zwyciężyło bowiem to, z czego miało się wyłonić cesarstwo; a obliczając ujemne i dodatnie strony tego procesu historycznego,

---

[1] Patrz: Dr. Tadeusz Zieliński. Rzym i jego religja. Zamość. 1920. *(Przyp. red.)*.

musimy przyznać, że tak było lepiej dla Rzymu, i dla całego świata. Pod władzą więc cesarską, wcale nie jednakową we wszystkich czasach i krajach, przeżył Rzym ostatnie pięć stuleci swego istnienia w starożytności — bardzo pokaźny czasokres. Czy stworzył on w ciągu tego długiego czasu nowy ideał wychowawczy?

Odpowiadając na to pytanie, należy przedewszystkiem nie zapominać o tem, co stanowiło charakterystyczną cechę owych czasów, i co jednocześnie utrudnia nam ich zrozumienie: mianowicie, że ludzkość wówczas wogóle żyła pod znakiem spełnienia. „Spełniły się czasy" — to wielkie i prorocze słowo miało znaczenie daleko szersze, niż się zazwyczaj przypuszcza. To też nie należy oczekiwać i wymagać nowych ideałów ani tu, ani w którejkolwiek innej dziedzinie życia. Zadaniem czasów cesarskich było rozpowszechnienie i, o ile można było, ogólne uprzystępnienie tych ideałów, które były stworzone przez poprzednie epoki.

*Dignus Roma locus, quo deus omnis eat* — to nieco lekkomyślne, o ile chodzi o religję, słowo Owidjusza otrzymuje swe właściwe znaczenie, jeżeli pod *deus* będziemy rozumieli ideały i ich urzeczywistnienia. A Rzym — to łącznik między hellenizmem i zachodniem barbarzyństwem, i za czasów istnienia imperjum, i, nawet w większym jeszcze stopniu, po jego upadku: co w sobie zawierał Rzym, to naśladowała i Galja, i Hiszpanja, i Brytanja, i Afryka. Pod tym względem znamiennym faktem było założenie uniwersytetu w Rzymie za cesarzy Flawjuszów i również to, że pierwszym profesorem elokwencji w tym uniwersytecie był człowiek wprost opatrznościowy dla całej pedagogiki nowożytnej — Kwintyljan. Profesorem, tak jest: tu bowiem spotykamy to słowo właśnie w naszem znaczeniu; *profiteor rhetoricen* — to znaczyło: zapowiadam kurs o retoryce. I kto chce się przekonać, w jakim stopniu owa tak sponiewierana u nas retoryka mogła być w przeszłości — i jeszcze może zostać w przyszłości — królową nauk humanistycznych, ten niech przeczyta

wielkie dzieło Kwintyljana p. t. *Institutio oratoria*[1]. Niech przeczyta... łatwo to powiedzieć i niezbyt trudno wypełnić, lecz pomimo to wątpię, żeby to dzieło dziś mogło znaleźć dużo czytelników. Ale wówczas, kiedy odkryto je dla umysłów nowej Europy, w XIV-tem stuleciu, czytano je często, uważnie i z zachwytem, i stało się ono źródłem całej nowożytnej, humanitarnej pedagogiki. W taki sposób starożytny ideał wychowawczy zmartwychwstał za nowych czasów i został także naszym ideałem wychowawczym.

To więc był pierwszy uniwersytet zachodniej Europy. Jednocześnie jednak i owa siedmioklasowa szkoła „encyklopedyczna", stworzona w epoce hellenistycznej jako szkoła średnia ogólnokształcąca, została przeniesiona do Europy zachodniej; czasy cesarskie były epoką jej rozpowszechnienia do ostatnich krańców imperjum. A że pod nią ciągnęła dalej swą skromną a pożyteczną działalność szkoła powszechna, to rozumie się samo przez się. Ta łacińska szkoła powszechna pozostawiła i nam miłą... rzeczywiście miłą w swej naiwności spuściznę, w postaci elementarnej gramatyki łacińskiej, której z pewnemi zmianami używamy dotychczas; utworzył ją, oczywiście wzorując się na gramatyce greckiej (p. wyżej rozdz. VIII), Donat, *grammaticus urbis Romae*. Warto się jej trochę przyjrzeć. A więc przedewszystkiem pięć deklinacyj; paradigmata bierze się z najbliższego otoczenia ucznia, i tu pierwsze miejsce zajmuje sama patronka nowej nauki, owa bogini, której posąg stał tuż obok, do której obaj się modlili, i nauczyciel, i uczeń — Muza. A więc *haec Musa* — oto paradygmat dla pierwszej deklinacji i zarazem przyczyna tej dziwnej rycerskości łacińskiej (i przedtem już greckiej) gramatyki, dającej pierwszeństwo rzeczownikom żeńskim. Za czasów chrześcijańskich imię „pogańskiej" bogini wydało się gorszącem: zastąpiono ją przez nieśmiertelną *mensa*, co brzmi prawie tak samo. Dalej — druga deklinacja, *hic magister, hoc scamnum;* no i dalej w tym

---

[1] Marek Fabjusz Kwintyljan. O wykształceniu mówcy (Wybór). Z łac. oryg. przeł. i wstępem zaopatrzył Mieczysław Olszowski. Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas. 1928. Str. 100. *(Przyp. red.)*.

rodzaju. Następnie — czasowniki, cztery konjugacje, których paradygmaty razem wzięte obejmują całokształt obowiązku nauczycielskiego: *amare, docere, legere* (uczniom autora) i *audire* (odpowiedzi uczniów). Na pierwszem jednak miejscu stoi tu *amare:* jest to ostatni oddźwięk owego Erosa wychowawczego — coprawda, już nie w apollińskiej, lecz raczej w dionizyjskiej jego odmianie, a zczasem i w chrześcijańskiej.

Organizacji urzędowej nie było: żadnego ministerjum oświaty starożytność nie stworzyła, ta oświata była sprawą municypalną, o ile nie była prywatną. Było jednak rzeczą zrozumiałą, że tylko miasta duże, ośrodki życia prowincjnalnego, mogły pozwolić sobie na uniwersytety, tylko miasta mniej więcej znaczne na szkoły średnie, gdy tymczasem szkoły powszechne mogły być i zapewne były w najmniejszych miasteczkach. Tak rosła i szerzyła się oświata do epoki Antoninów i Sewerów; że podczas strasznych zamętów, które zapełniły średnią połowę wieku trzeciego, ucierpiała i oświata, jest rzeczą naturalną, chociaż szczegółów tego nie znamy; pewne jest natomiast, że odnowione przez Dioklecjana cesarstwo naprawiło klęski owych smutnych czasów. W ostatnim, chrześcijańskim okresie istnienia imperjum mamy szkoły wyższe, t. j. uniwersytety, w Rzymie, Medjolanie (te dwa dla Italji), Augustodunie (Autun), Burdygale (Bordeaux, te dwa dla Galji), Auguście Trevirorum (Trier, dla Germanji), Cezarauguście (Saragosie, dla Hiszpanji), Kartaginie (dla Afryki), Aleksandrji (dla Egiptu), Antjochji, Berycie (Beirut, te dwa dla Syrji), Pergamie, Rodos, Atenach. To są zresztą tylko te, o których się przypadkowo zachowały świadectwa; bardzo być może, że ich w rzeczywistości było nawet więcej. Odpowiednio do tych danych o szkołach wyższych powinniśmy sobie wyobrazić i liczbę szkół średnich i powszechnych; tak np. wiemy, że św. Augustyn (IV—V w.) uczęszczał do szkoły powszechnej w swojem rodzinnem miasteczku Thagaste, do szkoły średniej w najbliższem mieście Madaurze, do uniwersytetu nakoniec w stolicy prowincji, Kartaginie. Świadczy to wszystko o takim poziomie oświaty, jaki po raz drugi osiągnięty był przez narody nowej Europy dopiero w XIX-tem stuleciu. Jego zniszczenie było skutkiem i objawem

ogólnego upadku kultury w następnych stuleciach aż do Karola Wielkiego.

Mogłoby się zdawać, że taki przełomowy fakt, jak chrystjanizacja imperjum, musiałby się przyczynić do utworzenia nowego ideału wychowawczego; w rzeczywistości jednak tego nie było. Oczywiście nauczanie katechumenów szło swoją drogą; wogóle zaś szkoła „pogańska" z jej autorami „pogańskimi" i tem bardziej z jej siedmiu *artes* była przyjęta przez nowe społeczeństwo chrześcijańskie prawie bez zastrzeżeń, i ta zbawienna tolerancja przyczyniła się w znacznym stopniu do uratowania — niestety, tylko częściowego — literatury starożytnej, a z nią i zarodków nowego postępu po przeminięciu „ciemnych" stuleci. Nawet Tertuljan, ów krańcowy rzecznik samowystarczalności chrystjanizmu, nie może się zdobyć na to, aby odrzucić szkołę „pogańską". Ażeby ulżyć swemu sumieniu, proponuje oryginalny podział, według którego dozwolone jest uczęszczać do niej jako uczeń, lecz niedozwolone — uczyć w charakterze nauczyciela. To znaczy: ucznia - chrześcijanina może uczyć poganin, lecz, broń Boże, nie chrześcijanin. On sam odczuwa dziwaczność tego podziału: „Jeżeli", mówi *(de idolol.* X), „nie należy słudze Pańskiemu uczyć nauk *(litteras)*, to właściwie mówiąc, nie należałoby i uczyć się ich samemu. Jak jednak ma osiągnąć ogólno - ludzki rozum, jak zdobyć jakąkolwiek wiedzę lub środki działalności w naszych czasach, kiedy nauka potrzebna jest dla każdego zawodu? Jak możemy odrzucić nauki świeckie, bez których i boskie istnieć nie mogą?" Ma się rozumieć, że proponowany przez Tertuljana podział praktycznych skutków nie miał; przeciwnie, tym, który go chwilowo urzeczywistnił, — i w tem zawiera się zjadliwa ironja historji — był nie chrześcijanin, lecz zawzięty wróg chrystjanizmu, Juljan Odstępca. Ten rzeczywiście zabronił chrześcijanom być nauczycielami, i to było powodem ich wielkiego niezadowolenia.

Tem bardziej nie powinno nas dziwić, że i wskrzeszenie dawnego dualizmu, podział imperjum na dwie części, grecki Wschód i rzymski Zachód, nie wpłynął zasadniczo na odziedziczone od przodków szkolnictwo. Skutkiem jego było założenie nowego uniwersytetu w nowej stolicy, Konstantynopolu. Jego założycielem

był już Konstantyn Wielki, ale rozwój jego przypada dopiero o stulecie później, za Teodozego II (w 425-tym r.); a ponieważ o tem cośniecoś wiemy, i to, co wiemy, jest dość ciekawe, nie będzie więc od rzeczy przytoczyć tu kilka danych. Otóż cesarz założył razem 31 katedr, a mianowicie: po 10 dla gramatyki obu języków (nie zapominajmy, że gramatyka obejmowała także i literaturę), 5 dla retoryki greckiej, 3 dla retoryki rzymskiej, 1 dla filozofji i 2 dla prawa w ścisłem znaczeniu. Jeżeli zaś zapytamy, dla kogo był przeznaczony taki uniwersytet, to odpowiedzieć wypadnie: przedewszystkiem dla urzędników, których system biurokratyczny potrzebował w wielkiej ilości. Pod tym względem — proszę zwrócić uwagę na widoczne upośledzenie filozofji w porównaniu z retoryką — uniwersytet konstantynopolitański był krańcowem przeciwieństwem do starego uniwersytetu ateńskiego, który wciąż jeszcze górował wśród uniwersytetów Wschodu, stojąc na uboczu od burz politycznych, i, co bardzo nas dziwi, zachował nawet swój dawny, „pogański" charakter. Nie wszystko zresztą zostało tu po dawnemu. Jeżeli niegdyś ten uniwersytet był terenem podwójnej walki — walki jego czterech katedr filozoficznych (akademickiej, perypatetycznej, stoickiej i epikurejskiej) między sobą i wszystkich czterech razem wziętych z założoną przez Isokratesa szkołą retoryczną — to teraz ta walka, wobec wspólnego groźnego przeciwnika, ustała zupełnie: obie młodsze szkoły filozoficzne utraciły swe znaczenie, Akademja przeistoczyła się w mistyczny neoplatonizm i przygarnęła do siebie perypatetyczną logikę, jako swe „małe misterja". Tak więc, Arystoteles po długiej waśni pogodził się z Platonem i obaj z Isokratesem: obok filozoficznych katedr były założone, jako państwowe, dwie katedry retoryczne. W tej postaci uniwersytet ateński istniał obok konstantynopolitańskiego jeszcze przez stulecie i cieszył się nawet dość dużą sławą; ale dłużej walczyć było ponad jego siły: w 529 r. edykt cesarza Justynjana położył kres jego istnieniu. Ten rok uważamy za ostatni w dziejach świata antycznego.

# XI.

Świat ten zginął, ale jego zdobycze kulturalne nie zginęły z nim razem: zachowała się w szczątkach jego literatura i sztuka i zostały przejęte przez świat nowożytny, który powstał na jego gruzach, jako rękojmia własnego postępu. W trzech zkolei „Odrodzeniach" — „karolińskiem" za Karola Wielkiego, włoskim t. zw. Renesansie XIV-go wieku i niemieckim t. zw. neohumaniźmie drugiej połowy XVIII-go wieku — ideały antyku miały potężny wpływ na kulturę nowożytną, m. in. w dziedzinie wychowania, wpływ zawsze wysoce zbawienny. I trzeba być pozbawionym wszelkiego poczucia historycznego, aby uważać te trzy perjodyczne odrodzenia za jedyne w dziejach człowieczeństwa.

Ale prawdziwie zbawienną będzie zasada odrodzeńcza dopiero wtenczas, jeżeli idee i utwory antyku będą rozpatrywane przez nas nie jako wzory do naśladowania, lecz jako zarodek własnej twórczości. Tamto było błędem t. zw. klasycyzmu; jest on już oddawna przezwyciężony i za naszych czasów zupełnie nieszkodliwy. To też pokutuje on dziś nie w głowach rzeczników antyku, lecz przeciwnie, w głowach jego wrogów. Najłatwiejszym bowiem sposobem walki z przeciwnikami jest przypisywanie im niestworzonych rzeczy, które bez trudu i z wielkim aplauzem niewtajemniczonej publiczności można obalać. Nie: antyk powinien być dla nas nie normą, lecz nasieniem. Rozwinąłem tę zasadę w książce p. t. „Świat antyczny a my", istniejącej obecnie w trzynastu językach; łatwiej jednak było napisać tę książkę, niż zmusić do jej przeczytania tych, których ona najbardziej obchodzi.

Skoro zaś tak jest, to i w dziedzinie wychowania zbawienność wpływu antyku musiała się przejawić w tem, że z nasienia antycznego ideału wychowawczego wyrósł ideał nowy, zastosowany do potrzeb kultury nowożytnej; i porównanie tych dwóch ideałów staje się zadaniem bardzo a bardzo ciekawem. Ma się rozumieć jednak, że dokładne rozwiązanie tego zadania w tym krótkim artykule jest niemożliwe: tu może nam chodzić wyłącznie o pobieżnie naszkicowane wytyczne.

A więc po pierwsze przekazał nam antyk ideał szkoły o g ó l n o k s z t a ł c ą c e j; myśmy go przejęli i rozwinęli, przeciwstawiając mu jednocześnie ideał, czyli raczej zasadę szkoły zawodowej. Czy ta ostatnia była nieznana antykowi? Przecież technika już wówczas, przynajmniej za czasów rzymskich, stała na wysokim poziomie, jak o tem świadczą rzymskie tunele, drogi, mosty, mury i wogóle budynki, które przetrwały tysiąclecia. Tak — ale ta technika przekazywała się nie w szkole, lecz na wzór rzemiosła, którem też pierwotnie była — *technê* po grecku znaczy właśnie rzemiosło — a więc przez majstra czeladnikom, którymi najczęściej bywali synowie i najbliżsi młodzi krewni samego majstra. U nas potężny rozwój techniki doprowadził do konieczności poświęcenia jej poszczególnych szkół zawodowych; na to powinniśmy się zgodzić. Przez to zasada zbiorowości została wprowadzona do dziedziny, która w starożytności całkowicie była oddana indywidualizmowi wychowawczemu; było to również skutkiem nieuniknionym. Ponieważ jednak każdy z nas obiera w swem życiu ten lub inny zawód — przynajmniej jest to wymaganie słuszne, któremu nie wolno się opierać bezkarnie — więc może powstać pytanie, czy obok szkoły, czyli raczej szkół zawodowych ma rację bytu zapożyczona z antyku szkoła ogólnokształcąca? Otóż należy zaznaczyć, że ta racja bytu istnieje, i to w postaci podwójnej. Po pierwsze bowiem są takie zawody, które człowiek obiera dopiero w wieku mniej więcej dojrzałym; są to mniej więcej te, do których przygotowuje uniwersytet. Tu więc zadaniem szkoły ogólnokształcącej jest przygotowanie do studjów uniwersyteckich. Po drugie, pożądane jest, aby nawet w zawodach ściśle technicznych obok przeciętnych pracowników istniało grono — dajmy na to, szczuplejsze — ludzi o horyzoncie szerszym i charakterze twórczym; taką „elitę" też winna przygotować szkoła ogólnokształcąca. Dodać do tego można i należy tę połowę ludzkości, której przeznaczeniem naturalnem jest nie praca zawodowa, lecz gospodarstwo domowe i wychowanie dzieci, t. j. kobiety; ale o nich mowa będzie niżej.

W związku z tem podwójnem zadaniem szkoły ogólnokształcącej stoi pytanie o jej najlepszym typie, a to pytanie znowu

powinno poprzedzić inne pytanie: czy tych typów ma być kilka, czy też należy się ograniczyć do jednego? Dotychczasowy stan rzeczy jest ten, że mamy jedyną szkołę powszechną, bardzo ograniczoną liczbę typów szkoły średniej i prawie nieograniczoną liczbę szkół wyższych. Ta rosnąca z wiekiem dyferencjacja typów odpowiada też rosnącej z wiekiem dyferencjacji zdolności ucznia i powinna przeto być uważana za naturalną i normalną wbrew antypsychologicznym i antyfizycznym dążeniom tych, co chcieliby doprowadzić szkołę średnią również do jednego tylko typu na wzór szkoły powszechnej. Taka szkoła odpowiada niby ideałowi demokratycznemu naszych czasów, w rzeczywistości zaś niema nic wspólnego z demokratyzmem, świadcząc tylko o symplistycznej umysłowości zwolenników tej teorji, nie liczącej się z właściwościami natury ludzkiej.

Skoro więc typów ma być więcej niż jeden, powstaje pytanie, który z nich najlepiej spełnia postawione wyżej podwójne zadanie. Co do pierwszego — najlepszego przygotowania do studjów uniwersyteckich — to nie należy, zdaje mi się, lekceważyć autorytetu uniwersytetów, które i u nas, i przeważnie zagranicą zawsze wypowiadały się na korzyść gimnazjum klasycznego. Opowiadają nam, że za owych czasów, kiedy rolnictwo italskie wskutek konkurencji zboża prowincyj południowych nie wróżyło ziemianom korzyści, stary Katon, zapytany, jakie gospodarstwo wiejskie jest najkorzystniejsze, odpowiedział: Dobra hodowla bydła. — A następnie? — Dość dobra hodowla. — A następnie? — Mierna hodowla. — A następnie? — Rolnictwo. — Jest to naturalnie przesada, przesadą też będzie i moje zużytkowanie tej formuły; ale to przecież dotyczy wszystkich aforyzmów tego rodzaju. — Otóż na postawione wyżej pytanie, jaka szkoła średnia najlepiej przygotowuje do studjów uniwersyteckich, odpowiadam: dobre gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Dość dobre gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Mierne gimnazjum klasyczne. — A następnie? — Wszystkie inne szkoły średnie. — Za dobre zaś gimnazjum klasyczne uważam takie, które zaszczepia swoim uczniom oprócz solidnej wiedzy i nawyku do sumiennej pracy, także i miłość do tych przedmiotów, które stoją w ośrodku syste-

mu dydaktycznego, — gimnazjum w rodzaju tego, w którem ja sam otrzymałem swoje wykształcenie w latach 1869—76; za dość dobre uważam takie, które, nie dając im dużych zasobów wiedzy, przekazuje im jednak ową miłość; za mierne nakoniec takie, w którem zdobywa się wiedza bez miłości, lub nawet z owym osławionym „wstrętem", do jakiego natura słowiańska, niestety, jest bardzo pochopna.

Co zaś do drugiego zadania szkoły ogólnokształcącej, to dość będzie powołać się na doświadczenie kierowników studjów technicznych, według którego wśród uczniów wychowankowie szkół klasycznych, będąc z początku upośledzeni w porównaniu z wychowankami szkół realnych lub zawodowych, rychło ich jednak wyprzedzają i dalej już idą w pierwszych szeregach.

Jakim zaś swoim właściwościom szkoła klasyczna zawdzięcza ten zbawienny wpływ na umysły młodociane, to jest inna kwestja; poświęciwszy jej wyżej wymienioną książkę, poruszać jej tu nie będę.

## XII.

Po drugie przekazał nam antyk antytezę wychowania domowego i szkolnego z rozsądnym podziałem całokształtu mającej być przekazaną wiedzy na przedmioty tego i tamtego wychowania. I proszę mi tu nie wtrącać, że ten podział był najjaskrawiej urzeczywistniony w Rzymie, gdzie wychowanie, jak i cały ustrój państwowy, były osnute na zasadzie arystokratycznej: usprawiedliwienie historyczne arystokracji polega właśnie na tem, że w niej, jako w ściślejszem gronie, kształtują się ideały, które zczasem zostają własnością szerszych sfer ludu. My, niestety, od uświadomienia sobie konieczności tego podziału jesteśmy bardzo dalecy: powszechnie panuje przekonanie, że ojciec, oddawszy swego syna do szkoły, przez to samo przekazał jej całokształt swoich obowiązków wychowawczych. Stąd z jednej strony przeciążenie szkoły takiemi zadaniami, którym ona z natury swej sprostać nie może — i co za tem idzie, skargi na niedostateczność szkoły i liczne projekty zaradzenia temu złu; z drugiej, marność,

bezprzedmiotowość, bezsensowność życia familijnego, które się pozbyło tego, co powinno było stanowić jego ośrodek.

U nas ta kwestja przedstawia się jako szczególnie paląca, ponieważ szkoła polska w większej części państwa znajduje się jeszcze *in statu nascendi:* nad koniecznością tego podziału należy się zastanowić jak najsumienniej. Pozwolę sobie przytoczyć przykład z własnego życia. Nieszczęścia naszej ojczyzny miały dla mnie jednak ten zbawienny skutek, że byłem pod tym względem, o który nam tu chodzi, wychowany po rzymsku. W mojej szkole petersburskiej — bardzo zresztą dobrej, jak już powiedziałem, — ani język polski, ani dzieje, ani literatura, rozumie się samo przez się, wykładane nie były; te przedmioty więc wchodziły w zadanie wychowawcze mego ojca — póki go miałem (to samo zresztą mogę powiedzieć o wielu innych rodzinach polskich w Petersburgu). I pamiętam dotychczas, i nie zapomnę nigdy tych miłych godzin wieczorowych lub świątecznych, kiedy ten ojciec czytywał swoim dzieciom ustępy naszych poetów, lub prowadził rozmowy na ten lub inny temat, nawiązując do przeczytanego. I również nie zapomnę tej radości, kiedy jednej naszej znajomej udało się przemycić z zagranicy wydanie paryskie Mickiewicza i mogliśmy po raz pierwszy zaznajomić się z trzecią częścią Dziadów. Teraz to wszystko u nas stało się przedmiotem nauczania szkolnego; i zapewne nauczyciel - polonista jest w stanie przekazać uczniom daleko ściślejsze wiadomości o Mickiewiczu, niż mój ojciec, który przecież był prawnikiem i specjalnej wiedzy w dziedzinie literatury polskiej nie posiadał. Ale czy jednocześnie wzrósł też zbawienny, bo oparty na miłości i tworzący miłość, wpływ tej literatury na umysły młodociane? Odkąd to, proszę, i z jakiej racji zagnieździła się „w Grenadzie zaraza"? I to nawet nie jest najgorsze: już można słyszeć z ust takiego młokosa miłe zdanie, że jemu Mickiewicz „obrzydł". Czy to nie daje do myślenia?

I jeszcze jeden błąd powstał wskutek tego usunięcia się rodziny od sprawy wychowania: otóż, proszę państwa, szkoła powinna „indywidualizować". Przepraszam uprzejmie, ona tego robić nie może: to zadanie jest sprzeczne z zasadą zbiorowości, na której jest osnuta, i która też, jak widzieliśmy, została nam przekazana

przez antyk. Śmieje się z tego zadania taki tęgi pedagog praktyk, jakim był Oskar Jäger: wyobraża sobie bezradność nauczyciela wobec czterdziestu *Sextanerindividualitäten*. Nie, zadanie szkoły jest wręcz odwrotne: powinna ona uczyć taką maleńką indywidualność czuć się członkiem również maleńkiego społeczeństwa, powinna (w tem znaczeniu słowa) socjalizować, nie zaś indywidualizować. To ostatnie zaś zadanie jest niemniej naturalnem zadaniem wychowania domowego — już od czasów, jak widzieliśmy, Homera.

Powinniśmy więc w interesie naszej młodzieży i całego życia rodzinnego, jak również i naszej szkoły, obstawać jak najbardziej stanowczo przy tem wymaganiu podziału; osiągniemy jedno z dwojga, albo że zły stan rzeczy będzie naprawiony, albo że szanowni rodzice przestaną przynajmniej oskarżać szkołę o to, że niemożliwe jest dla niej niemożliwe. Oczywiście mowa tu jedynie o zasadach — na szczegóły niema tu miejsca. Ale nieuzasadnione, lubo bardzo rozpowszechnione zarzuty należy zgóry usunąć. „Niema czasu". — Kto niema czasu? Dzieci? Przecież połowa dni w roku jest zajęta przez święta lub wakacje. Rodzice? Przecież nawet dla robotników nowoczesne hasło brzmi: 8 godzin pracy, 8 godzin odpoczynku, 8 godzin snu; otóż uważajcie wychowanie waszych dzieci za najmilsze zapełnienie tych godzin odpoczynku. „Nie mamy co przekazać: sami za mało wiemy". — No, to uczcie się: od tego są przecież kursy dla dorosłych... albo raczej będą, bo rzeczywiście ten rodzaj wykształcenia jest u nas narazie zanadto zaniedbany. Ale zasada pozostaje zasadą: nie powinniście całego ciężaru wychowania kłaść na barki szkoły. Ci, co wam twierdzą, że szkoła powinna się podjąć tego zadania, nie są pedagogami, lecz raczej p e d o d e m a g o g a m i; ten gatunek mędrców istnieje oddawna, chociaż tu po raz pierwszy otrzymuje nazwę, która mu się należy.

## XIII.

Po trzecie antyk przekazał nam ideał dążenia do wiedzy, jako funkcji organicznej duszy człowieczej, i tego, co jest jego skut-

kiem, szkoły a n t y u t y l i t a r y s t y c z n e j. Ten ideał, wrodzony duszy helleńskiej, uświadomiony przez Platona, został dogmatem stoicyzmu, zromanizowanego przez Cycerona: „Przedewszystkiem", mówi ten ostatni, „wrodzone człowiekowi jest dążenie ku zbadaniu prawdy; stąd pochodzi to, że kiedy jesteśmy wolni od naglących trosk, odczuwamy potrzebę widzenia, słyszenia, uczenia się czegoś, że uważamy poznawanie skrytych przed nami a godnych podziwu rzeczy za konieczny warunek szczęśliwego życia" (*de off.*, I, 13).

Jest to jednak ideał czysto helleński; przesadzony na grunt Rzymu, nieodrazu został przezeń przyjęty. Jeszcze Horacy skarży się na utylitarystyczny duch współczesnej mu szkoły powszechnej rzymskiej, przeciwstawiając go idealistycznym poglądom szkoły greckiej. „Tak", powiada, „Grekom dała Muza talent, Grekom dała zdolność do pięknej wymowy; było to im nagrodą za to, że byli chciwi samej tylko sławy. Rzymskich zaś malców uczą dzielić as na drobne części w taki mniej więcej sposób: Niechno powie syn Albina: jeżeli z kwinkunksu (pięć uncyj czyli $^5/_{12}$ asa) potrącić jedną uncję — ile pozostanie? No? mogłeś to już dawno powiedzieć! — Triens, odpowiada chłopiec (cztery uncje, czyli trzecia część asa). — Brawo! widzę, że będziesz w stanie pilnować grosza. No, a teraz przypuśćmy, że miałeś uncję dochodu; co otrzymasz? — Semis (sześć uncyj, czyli pół asa). — Jakże się wam zdaje?" ciągnie poeta dalej, „skoro dusza dziecięca będzie skalana tą rdzą, tą troską o grosz, — czy będzie ona w stanie zczasem wydać godne wieczności utwory?" Oczywiście, nie arytmetykę potępia tu Horacy: potępia on to, że te ciekawe, tajemnicze, urocze stosunki między liczbami, z których wzniosła dusza Pitagorasa wysnuła swoją idealistyczną filozofję, są tu ujęte w tak poziomy, materjalny sposób, będąc zastosowane jedynie do troski o grosz, *cura peculii.*

Pomimo to w swych najlepszych przedstawicielach Rzym i pod tym względem został pojętnym uczniem Grecji; nam zaś o nich jedynie chodzi, ponieważ oni to przekazali nam w swych dziełach, zaiste godnych wieczności, kulturę antyczną. Duch zaś narodów nowożytnych aż zanadto sam przez się jest pochopny do utylita-

ryzmu naukowego; i rzeczywiście można stwierdzić, jak on się każdorazowo ku niemu chylił, aż go Renesans — każdy z trzech Renesansów, o których była mowa wyżej — z tej „rdzy" oczyszczał. Nie należy się jednak łudzić nadzieją, że owo niebezpieczeństwo minęło bezpowrotnie: o tem cośniecoś możemy powiedzieć my, cośmy przeżyli początki bolszewizmu w Rosji. Pamiętam, jak młodzież bolszewicka według rozkazu chętnie podzieliła nauki na „pożyteczne" i „niepożyteczne"; a że moja wśród tych ostatnich otrzymała miejsce honorowe, to rozumiało się samo przez się. Nie jest więc wykluczona możliwość, że ta zaraza przedostanie się i do Europy zachodniej. Postaramy się, ile można, temu zapobiec; jeżeli to się jednak nie uda, — no, to przygotuje to grunt do nowego, czwartego Renesansu, do którego jednak nikt z nas już nie dożyje.

## XIV.

Na czwartem miejscu powinniśmy postawić ideał wychowania kobiecego obok męskiego, który też został nam przekazany przez antyk. Jako taki pokonał on już wszystkie wątpliwości i przeszkody; wskutek jednak niepoprawnej skłonności duszy nowożytnej do prostolinijności i symplizmu urzeczywistnienie jego często bywa kierowane na takie tory, które, będąc przeciwne zasadzie antycznej, jednocześnie powinny być uznane za szkodliwe, bo prowadzące do zubożenia naszego życia.

Platon bowiem, który w historji t. zw. emancypacji kobiety zajmuje zaszczytne miejsce, licząc się z tem, że natura stawia wobec istoty fizycznej kobiety, jako przyszłej matki, większe i cięższe wymagania niż wobec mężczyzny, zdanie swoje o wychowaniu kobiety ujął w formułę: jakościowo — to samo, ilościowo — mniej. W tem „mniej" niema nic ubliżającego: jest to tylko zrównoważenie owego „więcej", o którem była mowa przed chwilą. Otóż owego „więcej" skasować nie możemy, jeżeli nie chcemy równocześnie skasować i samego rodzaju ludzkiego; a skoro tak, to powinniśmy się zgodzić i na to „mniej".

To znaczy: prawa kobiety powinny być równe, lecz nie jed-

nakowe; i właśnie w utożsamieniu tych dwóch pojęć zawiera się spaczenie zdrowej myśli antycznej, prowadzące do tego wstrętnego małpowania przez kobietę istoty męskiej, którego skutkiem — gdyby ono ostatecznie doszło do skutku — byłoby stworzenie z kobiety jakiegoś bezpłciowego stworzenia, czegoś w rodzaju chybionego mężczyzny. W dziedzinie wychowania zdrowem zastosowaniem owej zdrowej myśli powinnoby było być odrębne dla obojga płci wychowanie, uwzględniające zasadnicze różnice płciowe i to, co z nich wynika. Godzimy się na wspólną szkołę powszechną, ponieważ w wieku dziecięcym te różnice nie bardzo jeszcze występują: i chłopczyk i dziewczynka zarówno są dziećmi. Ale po przekroczeniu lat mniej więcej dziesięciu drogi powinny być już oddzielne. To też uważam, że na dobrym torze stało wyższe wychowanie kobiet w przedbolszewickiej Rosji, w której istniały obok uniwersytetów męskich t. zw. „wyższe kursy" dla kobiet, i „kursistka" była obok studenta charakterystycznem i przeważnie sympatycznem zjawiskiem życia społecznego. Będąc zarówno profesorem i tu i tam, odczuwałem żywo różnicę potrzeb i wymagań młodzieńczej i dziewiczej duszy. Kursistkom mówiłem: „Jednostki z pomiędzy was będą uczonemi, dziesiątki — nauczycielkami, setki — matkami; to będę się starał uwzględnić w swojem nauczaniu". Celowość tego podziału została udowodniona wymową liczb w 1905-tym r.: kiedy uniwersytety zostały uprzystępnione kobietom, ogromna jednak ich większość po dawnemu uczyła się na wyższych kursach, usuniętych dopiero przez przemoc bolszewickiego doktrynerstwa.

Kto jednak rozstrzygnie decydującym głosem o wartości tej drogi? Ta nauka, która teraz dopiero się rodzi — eugenika.

## XV.

Na piątem miejscu należy wymienić to, o czem zazwyczaj się myśli, kiedy się ma na względzie antyczny ideał wychowania — jego harmoniczność, polegającą na tem, że składa się z części fizycznej (t. j. gimnastycznej), naukowej i muzycznej. Widzieliśmy, jak ten ideał był wcielony za czasów antycznych,

zatrudniając jednocześnie gramatystę, cytarystę i pedotrybę; w owem społeczeństwie było to względnie łatwo, ponieważ część naukowa wielkich wysiłków nie wymagała; u nas sprawa przedstawia się inaczej i znacznie trudniej. Pomimo bowiem potężnego rozwoju nauk za naszych czasów, wymagającego odpowiedniego uwzględnienia w szkole średniej — o nią tu przeważnie chodzi — istnieją u nas przecież i nauki kształcące, których też nie należy zaniedbywać, jeżeli się chce zachować główną zaletę tej szkoły, jej zdolność do wykształcenia ducha swoich uczniów, aby był w stanie w jak najskuteczniejszy sposób sprostać różnorakim wymaganiom szkoły wyższej lub też zawodów praktycznych.

Nie dziw więc, że ów ideał antyczny tylko poniekąd zdołano urzeczywistnić w szkole nowożytnej; a jednak nie przestał on jej przyświecać i możemy powiedzieć z dumą, żeśmy dziś bardziej się do niego przybliżyli, niż za czasów np. mego dzieciństwa. Wówczas bowiem wychowanie fizyczne ograniczało się do ćwiczeń gimnastycznych, które poza tem, że same przez się swym charakterem mechanicznym raczej odstręczały uczniów, odbywały się w dodatku w źle wentylowanym i pełnym kurzu korytarzu gimnazjalnym, stając się z punktu widzenia higjenicznego raczej szkodliwemi niż pożytecznemi; dopiero potem za przykładem Niemiec zaczęto budować t. zw. *Turnhallen*, odpowiadające mniej więcej antycznym palestrom, zmieniając równocześnie i charakter ćwiczeń. Następnie przekonano się o konieczności przeniesienia znacznej części tych ćwiczeń na wolne powietrze; zużytkowano w tym celu, według możności, podwórka gimnazjalne, ale w pełnej mierze zdołano zadośćuczynić nowym wymaganiom dopiero przenosząc całe zakłady na łono przyrody. Dała tu przykład Anglja ze swym *Abbotsholme* dr. Cecila Reddie'go i t. p.; wzorując się na nich, Niemcy też zaczęły urządzać w uroczych miejscowościach górskich i nadbrzeżnych t. zw. *Landerziehungsheime;* i u nas także zrobiono takie próby. Jedna część wychowania fizycznego jest jednak dotychczas haniebnie zaniedbana, zwłaszcza u nas, w porównaniu z antykiem. Tam mówiono o człowieku zupełnie niewychowanym, że nie umie *oute nein oute grammata* — ani pływać, ani czytać. U nas o tym pierwszym, fizycz-

nym analfabetyźmie nie mówi się prawie wcale; do czego to doprowadza, o tem świadczą np. coroczne „ofiary Wisły", zajmujące już stałe rubryki w naszych dziennikach.

Zaniedbane jest również i wychowanie muzyczne. W Grecji składało się ono z dwóch części, ściśle muzycznej (umiejętność gry na kitarze) i muzyczno - tanecznej, t. zw. chorei. I proszę mi tu nie wtrącać, że co do tego ostatniego punktu, to nasza młodzież doprawdy jest w dostatecznym stopniu roztańczona: te nasze najnowsze tańce, których nauczyliśmy się od dzikusów, podkreślając przez to bankructwo naszej własnej orchestyki oraz naszą nieprzebraną zdolność do małpowania — ani pod względem estetycznym, ani higjenicznym, ani tem bardziej pedagogicznym nie mogą być porównane z antyczną choreją. Ta zawierała się w tańcach korowodowych, będąc wyrazem zbiorowości nie tyle apollińskiej, ile dionizyjskiej; dążyła do pięknego ruchu całego zespołu, w którym jednostka czuła się małą tylko cząstką, a jednak odpowiedzialną za odpowiedni wygląd całości. I wiele daje do myślenia wymaganie Platona pod tym względem: należy dbać o to, żeby nasza młodzież tańczyła nietylko dobrze, ale i „dobre": niezwykłe wrażenie, jakie sprawia ten zwrot w języku nietylko polskim, ale w jakimkolwiekbądź z nowożytnych, świadczy właśnie o tem, jak dalecy jesteśmy od antycznego poglądu.

Ale i czysto muzyczna część wychowania nie stoi u nas na należytym poziomie, a zwłaszcza — choć przykro nam jest to wyznać — u nas w Polsce; świadczą o tem naocznie np. pustki w naszej pięknej Filharmonji warszawskiej, których stanowczo powinniśmy się wstydzić wobec cudzoziemców. W przeciwieństwie do tej obojętności należy podkreślić, że świat, jaki nam odkrywa zmysł słuchu, jest równouprawnioną połową wszechświata. My teraz niemal z przerażeniem czytamy w literaturze starożytnej takie zdania, jak następujące, wygłoszone przez Damona, który był nauczycielem Peryklesa: „Wszelkie zmiany w ustroju muzycznym prowadziły do zmian także w ustroju państwowym"; my bowiem sobie tego nawet wyobrazić nie możemy. I jeszcze jedno należy uwzględnić, kiedy się mówi o wychowaniu muzycznem: uprzystępniając młodzieży ową drugą połowę wszechświata,

świat dźwięków, wyświadczamy jej podwójne dobrodziejstwo: po pierwsze, z punktu widzenia ekspresji; po drugie, z punktu widzenia impresji.

Co do pierwszej, to umiejętność śpiewania i grania — wcale nie wirtuozowska, lecz choćby bylejaka — jest prawdziwą i wysoką pociechą dla tego, kto ją posiada. Słusznie powiedział Mickiewicz: piosenka jest dla myśli winem — i przytem, możemy dodać, bez szkodliwych skutków tego ostatniego. Przynosi ulgę sercu strapionemu — to jest jej pierwsza zaleta; jednoczy w zespole towarzyskim śpiewających (lub grających) ze sobą, wzbogacając ich życie wzruszeniami najszlachetniejszego charakteru — to jest druga. I pod tym względem powinniśmy się uczyć u naszych sąsiadów zachodnich, niezależnie od tego, czy wogóle są oni sympatyczni, czy nie. U nich bowiem lada miasteczko posiada swoje kwartety i *Gesangvereine*, i to jest wielką ozdobą życia prowincjonalnego, z konieczności pozbawionego atrakcyj wielkomiejskich. Proszę z tem porównać opis życia na głuchej prowincji u nas, podany przez Reymonta w jego „Marzycielu", życia, składającego się z gry w karty, pijatyki i rozpusty — tu najwidoczniejszą będzie luka, o której mowa.

Co do drugiej — impresji — to chodzi tu o zdolność odczuwania muzyki, jako skarbnicy takich uczuć, których słowa nie są w stanie wyrazić. I tu powtórzę to, co powiedziałem wyżej: odczuwania wcale nie mistrzowskiego, lecz bylejakiego. I nawet — w tym celu kulturalnym, o który nam tu chodzi — lepiej bylejakiego, niż mistrzowskiego. Niech to będzie herezją; pomimo to utrzymuję, że mam rację. Byliśmy razem niedawno na „Tannhäuserze", mój znajomy i ja; dla mnie to było rozkoszą, dla niego — nie. Ten, powiada, ma za słaby głos; tamten głos ma dobry, lecz grać nie umie; chór w kilku miejscach detonował; orkiestra grała za szybko... czy zanadto powoli, już nie pamiętam. Biedny człowieku, mówię mu, ile zmartwień kupiłeś sobie za 10 złotych! — gdy tymczasem ja odbyłem prawdziwą katharsis, kąpiel duchową. Oczywiście, krytyka muzyczna powinna być, ale wcale nie jest potrzebne, aby ją uprawiali wszyscy.

## XVI.

I nakoniec — chociaż z konieczności wiele tu opuszczam — pozostawił nam antyk ideał wychowania humanitarnego. I tu wypadnie znowu podkreślić olbrzymi, chociaż w dalszym ciągu nie bezpośredni wpływ wymienionej wyżej księgi Kwintyljana na pedagogikę nowożytną. Pedagogika bowiem średniowieczna kierowała się pod tym względem przestrogą króla Salomona: Kto folguje rózdze, nienawidzi syna swego *(Przyp.*, XIII, 24), przestrogą, która zgadzała się zupełnie ze średniowiecznem przekonaniem o zasadniczem zepsuciu natury człowieczej. Rażącym kontrastem do tego przekonania było wskrzeszone dzięki odnalezieniu Kwintyljana przekonanie filozofji antycznej o zasadniczej dobroci tej natury. Zadanie wychowania według niej zawiera się w tem, aby wyzwolić tę naturę i rozwinąć ją; środkami do tego są dobry przykład, wszczepienie poczucia honoru — no, i takie studja, które właśnie dlatego, że mają na duszę człowieka wpływ wyzwalający, nazywamy *studia liberalia*. Właśnie w szkole zaczęła się uporczywa a zwycięska walka ideałów nowożytnych, czyli raczej odrodzeńczych, ze średniowiecznem barbarzyństwem; stąd promieniowały one wciąż dalej i dalej, poprzez okresy Oświecenia i neohumanizmu, prowadząc do usunięcia okrutnego znęcania się nad skazańcami i oskarżonymi, tortur, męczących więzień i t. d.; całą tę zmorę średniowieczną rozwiał — naturalnie, zczasem dopiero — promień antyku, co wytrysnął na ziemi dzięki Odrodzeniu. I teraz ludzie z uwielbieniem studjują owe wysiłki słynnych mężów tej epoki — teorję Bruniego[1] *de institutione adulescentium*, praktykę Vittorina da Feltre[2], którego nazywano *pater humanitatis* — ale Kwintyljana nie czytają i dla tego nie wiedzą, skąd to wszystko poszło.

To zresztą są tylko zasady; w jaki sposób mamy je wcielać

---

[1] Lionardo Bruni, zwany Aretino (1369 — 1444), historyk, autor m. i. rozprawy: De studiis et litteris tractatulus. *(Przyp. red.)*.

[2] Vittorino Ramboldini, zwany da Feltre (1378—1446), założył w Mantui głośny zakład wychowawczy pod nazwą Casa giocosa. *(Przyp. red.)*.

w życie? i jak daleko mamy iść w tem ich wcielaniu? — oto ważne dla praktyki wychowawczej pytania, na które nawet najuważniejsze studjum Kwintyljana odpowiedzi nam nie da. Słusznie bowiem powiedział Horacy

Respicere exemplar vitae morumque jubebo
Doctum imitatorem et vivas hinc ducere voces.

A nauka o życiu jest to biologja z jej dodatkami; nie teraźniejsza, bardzo jeszcze skromna w swoich środkach i zadaniach, lecz biologja przyszłości, osnuta na bogatym materjale statystycznym, sumiennie zbieranym drogą doświadczeń całych pokoleń. Zanadto bowiem dzisiejsza pedagogja nosi się z pojęciem wzorowego chłopczyka lub dziewczynki; powinna je zastąpić przez pojęcie takiego chłopczyka lub dziewczynki, z którego lub której zczasem się rozwinie wzorowy mężczyzna lub kobieta. A tych pojęć wcale nie należy utożsamiać. Czasami olśniewająca piękność kobiety dojrzałej w swoim zarodku u dziewczynki ma wygląd brzydoty; tem bardziej możliwe są takie metamorfozy w dziedzinie moralnej. Otóż te metamorfozy powinny się stać przedmiotem odrębnej nauki. Jej tytułem mogę służyć: będzie się podobno nazywała „dynamiczną etologją". Ale odpowiedniej nauki narazie jeszcze niema. W „Natanie Mądrym" Lessinga sułtan Saladyn mówi o sobie:

Mich dünkt, ich weiss,
Aus welchen Fehlern unsre Tugend keimt.

Był to, według poety, bardzo mądry władca; ale żeby on to wiedział, o tem wątpię. I jeszcze wcześniej w dramacie Szekspira „Miara za miarę", owianym duchem Odrodzenia, szlachetna Marjanna utrzymuje:

They say best men are moulded out of faults.

Tak, to było przeczuwane przez takich *best men*, jakimi byli Szekspir i Lessing; ale od przeczucia do wiedzy jest jeszcze bardzo daleko. I odwrotny proces też przeczuwano: Urjasz Heep w „Copperfieldzie" Dickensa jest przykładem tego,

aus welcher Tugend unsre Laster keimen —

podła hipokryzja męża z chłopięcej pokory. Ale cóż po tem? To są zaledwie przebłyski tego, co nam jest potrzebne: pedagogja jako nauka będzie możliwa dopiero wtedy, kiedy będzie rozbudowana dynamiczna etologja. Zanim to nastąpi, będziemy mieli poszczególnych tęgich pedagogów, którzy siłą swej intuicji będą uprzedzali przyszły rozwój nauki, o której mowa. I będziemy obok tego mieli zasady pedagogiczne, sprzeczne między sobą, z których każda będzie przedmiotem gorącej wiary dla swoich zwolenników — i będzie dawała obfite materjały pedodemagogom, jako że będą to zasady apriorystyczne, punkty wyjścia dla daleko idących dedukcyj. Naukowa zaś pedagogja, tak samo jak i biologja, której jest częścią, z natury swej powinna być indukcyjną, doświadczalną. I spór zasad pedagogicznych, który trwa dotychczas, będzie trwał jeszcze długo — tak długo, póki go nie rozstrzygnie olbrzymi materjał doświadczalny, który musi być zebrany na niezliczonych okazach w ciągu całego szeregu pokoleń. Wtenczas dopiero, kiedy drogą ścisłej empirji będzie ustalone, co się z czego rozwija w ciągu życia człowieka, nastąpi zgoda między pedagogami: l'empirisme c'est la paix.

*Tadeusz Zieliński*
prof. uniw. warsz.

---

# O KULTURZE

Od bardzo dawna określano wychowanie, jako włączanie młodego pokolenia w życie kulturalne, uwydatniając w ten sposób ścisły związek kultury i wychowania. Związek ten jest dziś wyraźniejszy bodaj niż dawniej; świadczy o tem zarówno fakt, iż słyszy się coraz częściej żądania — zrealizowane w niektórych krajach — domagające się zmiany programów nauczania w duchu nauki o kulturze własnego kraju i państw ościennych, jak i dość popularne mniemanie, iż czasy, w których żyjemy, stanowią okres wyjątkowo ważny i doniosły w rozwoju kultury. Wychowawca, stając dziś wobec konieczności uwzględnienia spraw dawnej

i współczesnej kultury — staje wobec bardzo trudnych zagadnień. Ułatwienie w ich rozwiązywaniu przynieść może refleksja teoretyczna nad istotą kultury wogóle, oraz krytyczna obserwacja prądów, dążeń i zdarzeń życia współczesnego. W rozprawce niniejszej pragniemy zobrazować panujące dziś poglądy naukowe na istotę i rozwój zjawisk kultury wogóle, odkładając na później zapoznanie z charakterem i prądami kultury współczesnej.

## DZIEDZINY DZIAŁALNOŚCI CZŁOWIEKA.

Świat kultury jest światem działalności człowieka. Kamienie leżące przy drodze są cząstką przyrody, ale te same kamienie, ułożone ręką człowieka w stos i przeznaczone do budowy drogi, zostały już włączone w świat kultury: wola człowieka postanowiła wyzyskać je i rozpoczęła dzieło przetwarzania. Drzewa rosnące dziko i przynoszące ludziom owoce nie należą jeszcze do świata kultury, ale gdy je człowiek otoczy troskliwą i fachową opieką, zostają włączone w świat kultury. Świadczą nietylko o siłach tkwiących w przyrodzie i o celowości praw, które jej życiem rządzą, ale również i o człowieku, jego rozumie i jego pracy. I tak wszystko: gdziekolwiek zjawiska i cząstki świata przyrody poddane są działalności człowieka, która je przetwarza i zmienia, lub opiekuje się niemi — tam wszędzie mamy już do czynienia ze zjawiskami kultury. Zarówno tam, gdzie człowiek pierwotny czyni sobie z kamienia lub drzewa broń — jak i tam, gdzie przyrodnik-wynalazca sprawia, iż woli człowieka są posłuszne potężne siły przyrody.

Ale nietylko w panowaniu nad światem przyrody przejawia się kultura; najbardziej istotnym jej przejawem jest świat ludzki. Rzadko współżyją ze sobą zwierzęta; człowiek nie istnieje nigdy samotny — łączy się w grupy, społeczności, narody. Urządza coraz inaczej sposoby tego współżycia: od klanu ludzi pierwotnych do państw dzisiejszych wiedzie długa droga kulturalnej pracy. Powstają nowe organizacje, nowe rodzaje ugrupowań ludzkich, nowe obowiązki.

I wreszcie, nietylko władzę nad przyrodą i współżycie swe

z ludźmi przemienia człowiek, ale również i duszę swą przekształca. Zdobywa nowe i lepsze prawdy o świecie, przestając wierzyć w to, w co przodkowie wierzyli; przemienia uczucia swe, kochając inaczej i więcej, niż dawniej, stwarzając nowe zadania i cele; rozwija władze swej duszy, wzbogaca życie psychiczne.

Ta praca, obejmująca przyrodę, współżycie ludzi i duszę ich, rozgałęzia się na dziesiątki działów, zależnie od tego, jakie są założenia i zadania różnych rodzajów działalności ludzkiej. Podział taki nie jest nigdy wyczerpujący ani dokładny, i ma raczej schematyczne znaczenie. Mówi się więc o nauce, jako tej działalności, która pragnie zdobywać prawdę o przyrodzie, ludziach i świecie wogóle; o sztuce — która jest pięknem lub być niem pragnie; o religji — odpowiadającej na wiecznie niezaspokojone pytania o wartość i cel ludzkiego życia, obowiązki i możność zbawienia; o moralności — która zawiera reguły i normy ludzkiego postępowania wobec innych ludzi; mówi się dalej o sposobach urządzenia życia politycznego i społecznego, o rodzajach gospodarki i rozkładu dóbr materjalnych, o sposobach, środkach wychowania i wykształcenia młodych pokoleń i t. p. Zdobyczom w jednej dziedzinie odpowiadają też zazwyczaj — choć nie zawsze równomiernie — postępy i w innych, tak iż wielkie dzieło kultury rozwija się, jako wielka całość.

## KULTURA JAKO ZBIOROWA PRACA LUDZKOŚCI.

Pojęcie kultury, jako twórczości człowieka zmieniającej lub opanowującej świat przyrody, życie międzyludzkie i świat psychiczny, ujmuje jednak istotę kultury bardzo powierzchownie. Jest to ta jej najbardziej widoczna cecha, ta, o której się myśli zazwyczaj, mówiąc o kulturze materjalnej czy duchowej jakiegoś kraju, warstwy społecznej, miasta i t. p.

Baczniejsza analiza podstaw tej pracy, której różne rozgałęzienia wyżej poznaliśmy, wskazuje, iż owocność jej zależy od tego, że jest prowadzona zbiorowym wysiłkiem. Nie człowiek samotny stwarza kulturę, ale ludzkość w pracy zbiorowej, we wspólnym wysiłku pokoleń. Choć dość jasna to prawda, nie

zawsze i nie oddawna była uznawana. Dopiero wiek XVIII, posiadający wogóle zrozumienie dla wartości ludzkiego współżycia, położył silniejszy, niż poprzednio, nacisk na doniosłość wysiłku zbiorowego dla kultury.

Przedewszystkiem jednak zrozumieć trzeba możność tej kooperacji ludzi; nie posiadają przecież przeważnie tej zdolności zwierzęta. Kto szuka tedy odpowiedzi na pytanie, czemu tylko człowiek potrafi wspólnie żyć i działać, wzajemnie się wspierać, — ten ją zazwyczaj znajduje w rozwiniętej wśród ludzi zdolności porozumiewania się, zrazu za pośrednictwem mowy, a potem pisma i druku. Mowa powstawała rzekomo pod wpływem styczności ludzi, wywołanej posiłkowaniem się narzędziami. Umiejętność zaś wytwarzania i użytkowania prymitywnych narzędzi obrony lub pracy wywołana była rozwojem przyrodniczym rodzaju ludzkiego, uwalniającym przednie kończyny, t. j. ręce, od zadań wspierania ciała [1].

Na możności porozumienia oparta współpraca ludzi żyjących między sobą, oraz żywych i zmarłych już ludzi, sprawia, iż pracę kulturalną podejmuje każde pokolenie, oparte na zdobyczach przodków, nie rozpoczynając jej na nowo. Dzięki temu możliwe jest kontynuowanie prac, dzięki temu posiada kultura swe dzieje, obejmujące wieki całe, i dzięki temu głównie uzyskuje zmienność, rozwój lub postęp, niedostępne światu zwierząt, pozbawionemu przeważnie zdolności kooperacji i przekazywania doświadczeń.

Rola kooperacji nie we wszystkich dziedzinach kultury jest równie oczywista, a może i równie doniosła. I ta wszakże dziedzina, która, według potocznego mniemania, najsilniej się opiera na jednostkowej twórczości — sztuka, jest, jak wykazują badania historyczne, bardzo silnie uwarunkowana zbiorowością pracy. Najgenjalniejszy artysta czerpie z prac poprzedników [2]).

Ustaliliśmy dotychczas, iż kultura jest przekształcaniem przy-

---

[1] E. Majewski, Nauka o cywilizacji.

[2] Dibelius, Englische Romankunst.

rody, stosunków ludzkich i psychiki, oraz, iż przekształcanie to dokonywa się dzięki kooperacji pracy rodzaju ludzkiego. Ale fakt, iż działalność człowieka ma charakter zbiorowy i posiada swą historyczną ciągłość, ma dla kultury doniosłość tak wielką, iż trzeba bliżej określić mechanizm tej kooperacji. Musimy w tym celu zwrócić uwagę na pewną dwoistość, leżącą w kulturze, na cośmy dotychczas nacisku nie kładli.

## WYTWORY KULTURY I PSYCHIKA KULTURALNA.

Człowiek przychodzący na świat zastaje kulturę gotową. Język, zwyczaje, moralność, religja, prawa, wiedza, sztuka i t. d.— są dla niego rzeczywistością tak silną, jak przyroda, której prawom również podlega. Długie lata przechodzą, zanim, dzięki wspólnej pracy rodziców, domu, otoczenia, szkoły i t. d., dziecko zostanie zaznajomione z owym światem kultury. I nie tylko zaznajomione: ma ono również obowiązek przejąć się nim, ukochać go, działać według jego norm. Ma wierzyć jego religji, ma widzieć piękno w jego dziełach sztuki, a prawdę — w jego nauce, ma postępować według jego moralności. Dlatego to określa się wychowanie, jako włączanie człowieka w życie określonej grupy kulturalnej. Zczasem dopiero, i pod wpływem tych zabiegów, staje się dziecko człowiekiem mniej lub więcej kulturalnym. Nie o wszystkich ludziach mówimy, że mają kulturę, i że mają równie wielką kulturę. Rozumiemy teraz, o jaką to dwoistość chodziło: o odróżnienie gotowych wytworów kulturalnych, zdobytych pracą pokoleń — od kształtującej się kulturalnej psychiki jednostki. Wytwory kultury: język, prawa, zwyczaje, wiedza, dzieła sztuki i t. d. są poza nami, ale narzucając się psychice naszej, sprawiają, iż staje się ona, skoro je tylko przejmuje, psychiką kulturalną.

Odróżnienie, w obrębie pojęcia kultury, wytworów kulturalnych (t. zw. kultury objektywnej) i psychiki kulturalnej (t. zw. kultury subjektywnej) wymaga jednak bliższego określenia. Nie nazwiemy człowiekiem kulturalnym kogoś, kto nie przejmuje wgłąb duszy swej czegobądź ze świata wytworów. Ale jednak nie ten człowiek jest najbardziej kulturalnym, który zapoznać się

zdołał z największą liczbą wytworów, który i zetknął się ze sztuką różnych wieków, i zna dzieje różnych narodów, i widział urządzenie państw licznych, poznawał nauki różne; człowiek taki to często tylko kulturalny dyletant. Od prawdziwej, głębokiej, twórczej kultury wewnętrznej wymagamy jeszcze czegoś ponad znajomość przez ludzi stworzonego świata, podobnie, jak nie utożsamiamy inteligencji z zasobem wiadomości. Wymagamy jeszcze — jak określał Spranger — indywidualnego związku, zachodzącego między przeżyciami człowieka, wywoływanemi i pobudzanemi przez wytwory kultury. Jak ktoś inteligentny umie wiązać i wykorzystywać wiadomości, podobnie człowiek kulturalny wiąże i wyzyskuje w życiu własnem — kulturę objektywną. Do pedagogiki i psychologji należy bliższe określenie tych wiązań i tego wyzyskiwania, dlatego też zwrócimy uwagę na jedną tylko kwestję. Wymagamy od ludzi, aby nie tylko przyswajali sobie dobra kultury, ale także, aby je, w miarę możności, wytwarzali.

Otóż działalność człowieka, wywołująca w duszy jego zamierzone przemiany, i działalność człowieka, stwarzająca określone wytwory, są pod pewnym względem przeciwstawne. W przeciwstawności tej, jak zobaczymy, tkwi jedno ze źródeł konfliktów kulturalnych. Człowiek, który siły swe wytęża, aby przebudowywać i powiększać duszę swoją, rezygnuje często z wszelkiej działalności, którąby owoce pracy jego udostępniła innym ludziom. Pustelnik dbający tylko o czystość duszy swej, esteta rozkoszujący się pięknem — niezawsze pragną udzielać z siebie innym. I człowiek przeciętny, inteligent, często chętnie wchłania w siebie otaczające go wytwory kulturalne, nie myśląc o tworzeniu nowych. Powstaje w ten sposób rodzaj kulturalnego pasożytnictwa, potępianego przez Simmel'a [1] i Brzozowskiego [2], a polegającego na nieodpowiedzialnem, egoistycznem przeżywaniu, w prywatnych nastrojach, dóbr kultury. Powstaje w ten sposób człowiek kulturalny, o duszy bogatej i wrażliwej, bo korzysta-

[1] Begriff und Tragödie der Kultur, w czasop. Logos, 1911.

[2] Legenda Młodej Polski, 1909.

jącej z wszelkich dostępnych mu dóbr kultury, ale zarazem człowiek daleki od trudu tworzenia wartości nowych.

Całkowite zwrócenie uwagi na działalność wytwórczą stanowi wszakże odmienną krańcowość i niebezpieczeństwo. Ten, kto się produkowaniu dóbr wyłącznie oddaje, stracić może wewnętrzną wartość swoją, stać się człowiekiem-maszyną, dalekim od prawdziwej, wewnętrznej kultury. Wymienia się tu często, jako przykład, uczonego ciasnego specjalistę, oddanego całkowicie swej pracy, zapominającego o świecie całym i życiu. Niebezpieczeństwa płynące dla psychiki kulturalnej z oddania się niepodzielnego działalności wytwórczej wzrosły, jak się zdaje, w czasach nowszych pod wpływem rosnącej wciąż specjalizacji, a więc ścieśnienia terenu działania, oraz pod wpływem wzmożonego tempa życia, niepozostawiającego czasu na zajęcie się pracą nad psychiką własną. O niebezpieczeństwie tem wiele się pisze w ostatnich czasach szczególnie.

## TWÓRCZOŚĆ I FORMY W KULTURZE.

Wyróżnienie w kulturze wytworów kulturalnych i psychiki kulturalnej, przeciwstawianych często jako objektywna i subjektywna kultura, prowadzi nas do nowego zagadnienia. Zagadnieniem tem jest stosunek kultury subjektywnej, t. j. przejmowania i wytwarzania dóbr kultury — do objektywnej, t. j. stworzonych wytworów. Dzięki omówieniu tego zagadnienia uzupełnimy i rozjaśnimy dotychczasowe określenie kultury, które — łącząc w sobie dwie różne sprawy: zbiorową działalność człowieka, która jest procesem, oraz jej wytwory, które są czemś stałem — nie przedstawiło ich stosunku wzajemnego.

Każda dziedzina kultury posiada właściwe sobie formy: życie religijne porzuca schronienie w samotnych duszach ludzkich i stwarza organizację kościelną, sakralną, wytwarza dogmaty, przepisy, obrzędy i t. p.; życie moralne wyraża się w normach postępowania, pielęgnowanych i przestrzeganych przez wychowawców, opinję publiczną, prawo; życie artystyczne stwarza dzieła sztuki, kanony i normy estetycznego odczuwania i tworze-

nia. I wogóle i wszędzie wytwarza życie kulturalne jakieś formy i kształty, t. j. organizację, dogmaty, prawa, przepisy, dzieła i t. d. Jest to potrzebne dla ludzi, aby ogół wiedział, jak żyć, jak postępować, co osiągnięto w różnych dziedzinach. Ale też tu kryje się niebezpieczeństwo, podobne do tego, jakie się spotyka w zakresie twórczości jednostkowej. Jak tam przychodzi czas, w którym dzieło stworzone staje się obce twórcy, który wyrósł już ponad nie, podobnie i tu forma stworzona pozostaje wyrazem czegoś, co już minęło. Ale różnica jest w tem, iż dzieło stworzone nie krępuje twórcy; gdy uczuje on przypływ sił nowych, może stworzyć kształt nowy, nie myśląc o dawnym; w życiu kulturalnem, w twórczości zbiorowej, dawna forma musi być przezwyciężona, aby zaistnieć mogła nowa. I tu zarysowuje się konflikt zmienności życia i niezmienności jego form [1].

Życie religijne zmienia się wciąż — ale wytworzone formy: organizacja kościelna, dogmaty, obrzędy, wymagania — trwają, aż nadejdzie chwila, w której dokonywująca się powoli, ale stale, zmiana stanie się tak wielka, iż musi rozsadzić i zmienić istniejące dotychczas formy. Mamy wówczas do czynienia z częstem w dziejach zjawiskiem rewolucji religijnej, która może przybierać rozmiary tak wielkie, jak reformacja w XVI w., lub mniejsze, jak cały szereg wewnętrznych reform kościelnych w średniowieczu. Podobnie i życie artystyczne, ulegające powolnym przemianom, odczuwa w pewnych chwilach skrępowanie rozwoju przez istniejące formy: sposoby tworzenia artystycznego, normy estetyczne — i dlatego podejmuje z niemi walkę. Tak samo i reguły moralne, obowiązujące kiedyś, stają się zczasem przeżytkiem, trwającym jednak siłą tradycji i przywiązania jeszcze czas długi. I normy prawne nie ustępują zaraz wówczas, gdy przestaną odpowiadać realnym stosunkom, ale trwają długo, bronione przez konserwatystów siłą przekonania, iż są potrzebne i teraz, skoro były niegdyś. Tak więc całe życie kulturalne jest procesem ciągłego wywytwarzania form nowych oraz przezwyciężania form dawniej

---

[1] G. Simmel, Der Konflikt der modernen Kultur, 1928.

stworzonych. Ma to swe dobre i złe strony: złe — bo formy stworzone ongiś są często silną zaporą dla tego, co nowe i młode, i, krępując życie, przyczyniają się do rewolucyjnych zapędów; i dobre — bo nie wszystko, co nowe i młode, może osiągnąć władzę, ale to tylko, co wartościowe i twórcze, i silne dość, aby zwyciężyć formy stare, a nowe wytworzyć.

## ROZUMIENIE I TWORZENIE.

Omówione sprawy wiodą nas znowu do nowego pytania: jak rozumiemy stworzoną już i jak tworzymy nową kulturę?

Otacza nas świat wytworów kulturalnych, będących owocem prac licznych pokoleń. Ale procesy kulturalne zachodzą tylko w nas, w nas, którzy żyjemy i którzy przeżywamy. Bez nas byłby cmentarzem ów świat. Dawne dzieła sztuki, rzeźby, obrazy żyją tylko w tych, którzy umieją odczuwać ich piękno; zdobycze naukowe przodków naszych żyją w tych, co uprawiają podobną dziedzinę nauki i rozumieją sądy kiedyś o niej wygłoszone; prawa dawne — żyją wówczas, gdy jeszcze obowiązują nas, a potem, gdy moc ich wygaśnie, przechodzą do historji i żyją tak długo, póki pamięta o nich historyk. I tak ze wszystkiem. Gdyby kataklizm jakiś zniósł z powierzchni Europy wszystkich ludzi, zostawiając wszystkie wytwory kulturalne — zginęłaby kultura. Nie miałby bowiem kto widzieć dzieła sztuki w bryle kamienia czy marmuru; nie miałby kto, spostrzegając czarne znaczki na papierze — czytać książkę; nie miałby kto rozumieć prawdy, pełnić prawa. Ale nawet i wówczas, gdy ludzie żyją — umierają wytwory kulturalne. Umierają — gdy odchodzą w zapomnienie. Książka, której nikt nie czyta; teorja naukowa, o której nikt nie rozmyśla; dzieło sztuki, którego nikt nie ogląda — przestały już żyć. Należą do świata martwego — choć mogły żyć. Są czasem takie rzeczy przepadłe, minione, zapomniane przez wszystkich. I są inne — żywe, pamiętane przez wszystkich. I są jeszcze inne: pamiętane przez niektórych. Świat wytworów kulturalnych — to jakby świat przedmiotów różnorako oświetlonych światłem przez ludzi żywych.

Ale jeśli prawdą jest, iż ognisko kulturalnego życia jest w nas, że to my światłem naszej wiary, naszych upodobań, naszych tęsknot, naszych poszukiwań naświetlamy pewne, wybrane z wielkiego mnóstwa wytworów kulturalnych przedmioty, i sprawiamy, że żyją — to jednak myliłby się ten, ktoby sądził, iż to życie kulturalne jest tylko w nas. W stworzonych kiedyś, przez kogoś kształtach czai się moc ukryta, która zmusza tego, kto spojrzy, widzieć to, co widzieć w nich powinien. Gdyby nikt dziś nie patrzał na rzeźby Michała Anioła — byłyby one martwym kamieniem, ale nie ci ludzie, którzy na nie dziś patrzą, stwarzają je całkowicie. W tym kamieniu tkwi jakaś siła, która sprawia, iż każdy w nich widzi — to właśnie, co Michał Anioł stworzył. Kto czyta książkę dawną — ten ją ożywia, nasyca treścią psychiczną czarne kreski na papierze, ale nie on tę treść stwarza; ona już była ukryta w czarnych kreskach, włożona tam przez twórcę, oczekująca na wyzwolenie. Kto się ugina przed prawem i słucha go — ten sprawia, iż prawo żyje — ale żyje takie prawo, jakie przez kogoś kiedyś było postanowione. I tak ze wszystkiem. Nie my stwarzamy całą kulturę; my ją tylko — zamkniętą i uwięzioną w kulturalnych wytworach — uwalniamy i ożywiamy.

I tu sięgamy do najgłębszych podkładów twórczości. Powiedzieliśmy wyżej, iż kultura jest dziełem pracy zbiorowej. Poczynamy teraz rozumieć lepiej mechanizm tej współpracy. W każdym z nas jest życie psychiczne; są prawdy, dążenia, wiary, tęsknoty. Ale nie dowie się o nich nikt, jeśli nie znajdą one wyrazu: gestu, słowa, kształtu. Tylko poprzez ten wyraz wiedzie droga do duszy innego człowieka. Kto życie wewnętrzne swoje zatai, zamknie w sobie i nie wyrazi niczem — ten je do grobu wraz z sobą na zawsze zabierze. Jakiś znak jest potrzebny, jakiś wyraz konieczny — aby się inni dowiedzieli o tem, co jest w nas. Kto znak ten i wyraz zrozumie, ten pojmie co jest w nas.

Ale też tu rozpoczyna się tragedja. Bo to, co nie zostanie wyrażone, zginie bezpowrotnie wraz z nami, a na drodze wiodącej z nas, poprzez wyraz jakiś, poprzez znak jakiś — do innych dusz, czają się trudności wielkie. Przedewszystkiem nasze własne. Nie wszystko, co w nas jest, da się ujawnić i wyrazić z po-

mocą uznanych środków i sposobów. Skarżył się Mickiewicz, że „język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie, myśl z duszy leci bystro, nim się w słowach złamie"; Michał Anioł niszczył swe rzeźby, nie wykonał zamierzeń. I właśnie, im głębsze przeżycie, tem trudniej o wyraz zadowalający. Dzieje sztuki dostarczają nam licznych przykładów tego, że najpotężniejsze koncepcje pozostawały fragmentami. Mickiewicz nie dokończył „Dziadów", z których chciał uczynić jedyne swe dzieło, godne czytania; Krasiński kilkakroć powracał do rozbudowania „Nie-boskiej Komedji", a Słowacki do śmierci zmagał się z koncepcją „Króla-Ducha".

Ale trud zdobycia dobrego wyrazu dla uczuć i myśli nie jest jedyną tragedją twórczości. Życie nasze jest falą płynącą, żywą i zmienną; coś się w nas rodzi — i coś zamiera, powstają i giną różne ugrupowania uczuć, myśli, wiary. To zaś, co przybiera kształt, staje się niezmienne.

Jeśli chcemy, by ludzie wiedzieli o tem, co w nas jest — musimy to coś wyrazić słowem, rzeźbą, obrazem, czynem, musimy przyoblec w jakiś — zrozumiały dla innych — kształt. Ale ten wyraz, ów kształt jest rzeczą niezmienną, trwałą, wieczną niemal. A dusza nasza zmienia się wciąż, po upływie lat kilku jest inną, niż była — i spogląda ze zdumieniem, pobłażaniem lub żalem na tę stworzone ongiś, a wciąż niezmiennie trwające świadectwa, wyrazy przeżyć dawniejszych. Tak to artysta dojrzały patrzy ze wstydem często na dzieła lat młodych; polityk wytrawny widzi nierozwagę pierwszych swych kroków. Bo to, czemu się kiedyś jakibądź dało wyraz, trwa poza nami, choć już w nas przeminęło. To życie psychiczne, te uczucia, myśli, pragnienia, którym kiedyś daliśmy wyraz po to, by je ludzie poznali, uzyskują byt samoistny, niezależny już od nas, kryją się w kształtach, któreśmy im dali, trwają wciąż i apelują do ludzi, choćbyśmy pragnęli, aby umilkły i znikły. Są samoistne i obce, nie potrafimy już nic w nich przemienić, nic cofnąć, nic dodać. I w tem właśnie leży głęboka tragedja kulturalnej twórczości: to, co się z naszego życia i trudu wewnętrznego ma stać innym wiadome, uzyskać musi jakiś wyraz, lecz to, co zdobywa jakiś wyraz, zdobywa odtąd kształt trwały, niezmienny, niezależny

i oderwany od nas. Za osiągnięcie kształtu, w którym jedynie dusza nasza staje się dla innych dostępną, płacić musi rezygnacją ze zmienności. Tylko to, co stanowi fragment wyrwany z potoku życia, zamknięty i zakończony, to tylko znajduje kształt. „Umierać musi, co ma żyć" — powiedział Wyspiański. To, co wyrwiemy z duszy, przyoblekając w kształt niezmienny — żyć będzie przed oczami licznych pokoleń, ale dla nas rychło stanie się — przeszłością. Co się jednak w kształcie nie wyrazi — żywe będzie i zmieniać się będzie wraz z nami, ale umrze wraz z nami, niedostępne nikomu.

Tragedja twórczości leży jednak nie tylko w trudnościach znalezienia indywidualnego wyrazu oraz w uniezależnianiu się dzieła stworzonego od twórcy. Zadaniem tworzenia było przecież udostępnienie treści duszy własnej innym ludziom, i zadanie to wówczas zostało dobrze wykonane, gdy inni ludzie, widząc kształt stworzony, pojęli to, co miał wyrażać. Ale o to pojęcie właśnie trudno. Im bardziej swoista jest treść, która ma być wyrażona, tem trudniej ująć ją w powszechnie zrozumiałe kształty wyrazu, im bardziej zaś one odbiegną od nich, tem trudniej ludzie pojmą to, co miały wyrażać. Dlatego skarżą się wielcy artyści na niezrozumienie. Ale niezrozumienie niezawsze jest zjawiskiem ujemnem: ze stanowiska rozwoju kultury mieć ono może skutki owocne, choć ze stanowiska twórcy jest czemś bolesnem. Twórca w kształt pewien zamyka własne przeżycie; ludzie współcześni i pokolenia przyszłe znajdą tylko ów kształt wyrażający czyjeś przeżycie psychiczne, niedostępne innym bezpośrednio i wygasłe. Otóż, ludzie mogą odgadnąć trafnie, jakiego przeżycia wyrazem był ów kształt, ale zdarza się również, iż odgadnąć nietylko nie mogą, ale i nie chcą, gdyż, zadowoleni z tego, co im ów kształt mówi, nie pytają o to, co myślał twórca. Kto czyta dzieło piękne, kto słucha pięknej muzyki i t. d., ten rozumie je często indywidualnie; te dzieła mówią mu coś, są dla niego czemś — i pozostaną tem czemś bez względu na to, czy twórca chciał, by tem właśnie były. Historja stosunku ludzkości do wielkich dzieł wykazuje doniosłe zmiany. Co innego widzieli i odczuwali w „Boskiej komedji" współcześni, co innego w niej czuł wiek XIX, ży-

wiący kult dla Dantego, i ku innym wreszcie elementom tego dzieła zwraca się dusza współczesna.

W kształcie stworzonym przez Dantego tkwią przeróżne możliwości, realizowane przez ludzi różnych epok w sposób, który twórca nie przewidział. Podobnie wobec całych epok. Starożytność czem innem była dla średniowiecza, a czem innem dla humanizmu; i inaczej znowu patrzał na nią humanizm, a inaczej klasycyzm późniejszy, inaczej my wreszcie patrzymy. Różne epoki i różni ludzie widzieli różne wartości w pozostałej po starożytnych kulturze i z kształtów jej: z dzieł, rzeźb, wiary, norm różne wydobywali wizje i wskazania, często sprzeczne z prawdziwym duchem greckim. W stworzonych kiedyś kształtach czają się tysiączne możliwości, a duch ludzki wydobywa z nich coraz nowe. I dlatego każde dzieło wielkie, każdy czyn potężny — są nieśmiertelne: pokolenia nowe odnajdują w nich coraz nowe oblicza. I dlatego dzieła takie i czyny przerastają twórcę — bo przyszłość oświetla je w sposób, o którym twórca myśleć i wiedzieć nie mógł. W takiem pojmowaniu tworów przeszłości kryje się niebezpieczeństwo dla historycznego poznania, którego celem jest przecież określać zawsze, czem były dzieła dla tych ludzi, którzy je stwarzali, co chciał wyrazić w swym tworze Dante, Goethe, Napoleon, Grek i inni? Ale dla rozwoju kultury jest to wzbogaceniem. Ludzie współcześni i pokolenia przyszłe nie są zmuszone widzieć w tworach współbraci lub dziełach przeszłości to tylko, co tam zostało włożone, to tylko, co zamierzono — ale zdobywają się na własną i nową koncepcję; pobudzani kształtem stworzonym kiedyś dla wyrażenia czegoś, co już nie jest, stwarzają coś, czego jeszcze nie było. I w tem właśnie, iż twory przeszłości są nie tylko wyrazem minionego życia, ale zarazem czemś, co pobudza do nowego życia, że są jakby zagadką, mającą różne rozwiązania — tkwi ich nieśmiertelność i bogactwo kultury.

Teraz rozumiemy lepiej charakter rozwoju kultury oraz nasze poprzednie określenie kultury, zaliczające do niej zarówno procesy, jak i wytwory. Są to bowiem sprawy ściśle złączone. Proces kulturalny wytwarza pewne formy, kształty, dzieła, które stanowią dla niego oparcie, podnietę, przeszkodę.

## ŚWIADOMOŚĆ I PLANOWOŚĆ W ROZWOJU KULTURY.

Pojęcie kultury, jako działalności ludzkiej, rozwinięte w poprzednim ustępie, wymaga jeszcze pewnego uzupełnienia, określającego charakter tej działalności człowieka. Działalność bowiem opiera się zazwyczaj na świadomości celu, do którego zmierza. Trzeba wprzód wiedzieć, czego się chce, a potem dopiero dążyć. A jeśli tak, to powstaje pytanie, czy działalność kulturalna jest stopniowem realizowaniem świadomie postawionych celów, czy nie? Albo innemi słowy: czy rozwój kultury można pojąć jako proces świadomie kierowany przez człowieka? Odpowiedzi na te pytania są różne. Szczególnie wiek XVIII żywił wiarę, iż rozwój kultury przebiega według rozumnych zamierzeń człowieka. Rozum bada i określa cele życia ludzkiego a poznając naturę człowieka wskazuje również na sposoby i środki zrealizowania tych celów. Dlatego to filozofowie wieku oświecenia poddawali śwaiatłej krytyce kulturę i społeczeństwo swego czasu, stwarzając nie mniej śmiałe obrazy tego, co być powinno i co być może. Ta racjonalistyczna teorja rozwoju kultury nie tylko w wieku XVIII znajdowała zwolenników; już w starożytności podobne przekonania żywił Plato, pisząc swą „Rzeczpospolitą" z wiarą, iż ludzie, gdy zrozumieją i zechcą, ideał ten osiągną. I później racjonalistyczna utopja znajdowała zapalonych czcicieli. W wieku XIX można odnaleźć, w szkole Saint-Simona i wśród tych wszystkich, którzy się z niej wyprowadzają — podobne przekonania, podobną wiarę, iż wszelkie zło w ludzkiem współżyciu polega na tem, iż ludzie nie wiedzą dobrze, na czem polega dobro i jak je można osiągnąć.

To stanowisko racjonalistyczne poddano w czasach ostatnich bardzo ostrej krytyce. Zwrócono przedewszystkiem uwagę na częstą niewspółmierność zamierzeń i skutków. Zdarza się przecież, iż ludzie inaczej projektują, inaczej rozpoczynają działalność — a inaczej muszą ją zakończyć. W toku działania wyrasta bowiem coś, czego nikt nie przewidywał, a co jest silniejsze, niż nasza wola. Historja każdej niemal rewolucji potwierdza to spostrzeżenie; rzadko ci, którzy ją przygotowywali i którzy

nią kierowali z początku, potrafią ją doprowadzić do końca według powziętych zamierzeń. Zazwyczaj, albo porzucić muszą dawny plan, aby zostać i kierować, albo, gdy go porzucić nie chcą, oddają władzę, a często i życie, nowym przywódcom. A więc inaczej biegną wypadki, niż to postanowił i zamierzył człowiek, podejmujący działanie.

Wiedzą też dobrze politycy i ludzie czynu, jak trudno działać wyłącznie według przygotowanego zgóry planu. Kto go się będzie uporczywie trzymał, stanie się doktrynerem i zaleje go fala życia. Można i inne świadectwa przytoczyć na dowód tezy, iż zamierzenia człowieka nie są jedynem źródłem tego, co ma być. Oto np. w XVII wieku jezuici rozwinęli szeroką agitację na rzecz funduszu misyjnego; dzięki nim idea misji została spopularyzowana, ale też szerokie rzesze, dające pieniądze na służbę misyjną, zaczęły się interesować zakresem i owocami działalności jezuitów wśród ludów dzikich. W ten sposób poczęły powoli do świadomości społeczeństwa przenikać wiadomości o sposobie życia, o wierzeniach i o moralności ludów pierwotnych. Książki misjonarzy wzbogacały te wiadomości w przekonaniu, iż tą drogą pobudza się ofiarność chrześcijańską oraz miłość Boga, opiekuna wszystkich ludzi. Ale tu właśnie zyskały oparcie prądy deizmu; filozofowie i ludzie bardziej krytyczni odnajdowali w tych książkach świadectwa destrukcyjne dla wiary katolickiej, cytowali z tych dzieł przykłady innych religij, innych moralności niż nasze, budowali system religji i moralności naturalnej. Jeszcze w dziełach encyklopedystów znajdują się całe strony, przepisywane z książek misjonarzy, przytaczane na dowód wręcz przeciwny tej sprawie, w duchu której były pisane [1]. Podobnie filozofowie wieku XVIII we Francji nie zamierzali zupełnie wywołać rewolucji, przeciwnie lękali się jej nawet, a jednak działalność ich przyczyniła się niewątpliwie do jej wybuchu. Katolicki racjonalizm, broniący dogmatów wiary przed sektami opierającemi się

---

[1] R. Hubert, Les sciences sociales dans l'Encyklopédie, 1923.

na intuicji i uczuciu, budził racjonalizm świecki, występujący potem przeciw religji katolickiej wogóle [1].

Przytoczone przykłady świadczą wyraźnie o tem, iż przyszłość nie układa się według zamierzeń ludzi i że często praca podjęta przez człowieka lub grupę przynosi zgoła inne rezultaty, niż te przewidywane, dla których była podjęta.

Ten fakt, iż kultura, mimo że jest działalnością człowieka, rozwija się często wbrew jego zamierzeniom, oddawna już zwracał uwagę socjologów i teoretyków kultury. Pierwsi wyjaśniali go na gruncie koncepcji, upatrującej w społeczeństwie twór wyższy, ponadjednostkowy, samoistny. Nie jednostki związane dowolnym i świadomym kontraktem stanowią zawiązek społeczeństwa, ale ono właśnie jest rzeczywistością pierwotną, naturalną, wytwarzającą, w miarę rozwoju podziału pracy, samodzielność jednostek, nieznaną w społeczeństwach prymitywnych. Ten oto twór zbiorowy posiada własne prawa rozwoju, wyższe i silniejsze, niż jednostkowe chęci i pragnienia [2]. Tak np. nagromadzenie ludności na pewnem terytorjum wytwarza z konieczności podział pracy i nową formę organizacji społecznej, choćby nawet nie leżało to w zamiarach jednostek [3]. Podobnie i teoretycy kultury zwracają uwagę na istnienie ponadjednostkowej logiki rozwoju kultury [4]. Wytwory kulturalne wykazują samoistną tendencję rozwojową, niezależną, a czasem i sprzeczną z ludzką wolą. Jeden wynalazek techniczny pociąga za sobą inne; jeden przyczynek naukowy — szeregi nowych; i tak wciąż rozbudowują się i komplikują dziedziny kultury, choćby to napawało ludzi lękiem przed przyszłością i choćby pragnęli ten rozdrabniający postęp zaha-

---

[1] R. Busson, Les sources et le développement du rationalisme dans la littérature de la Renaissance, 1922. — J. Roger-Charbonnel, La pensée italienne au XVI s. et le courant libertin, 1917. — A. Monod, De Pascal à Chateaubriand, 1916.

[2] E. Durkheim, Les règles de la méthode sociologique.

[3] E. Durkheim, De la division du travail social.

[4] G. Simmel, Philosophische Kultur. — Wölfflin, Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. — Cassirer, Freiheit und Form, 1916.

mować. Nic nie zdoła zahamować produkcji w jakiejkolwiek dziedzinie życia, ani też zmienić jej łożyska.

Wreszcie i subtelniejsza analiza psychologiczna działania uczy, iż błędnem jest mniemanie, że można wyróżnić i przeciwstawić intelektualny akt określenia dokładnego celu i akt jego realizacji. Zamierzanie i wykonywanie są splecione ze sobą w całość nierozdzielną. Ogólne wyobrażenie celu zjawia się zazwyczaj przed rozpoczęciem działania właściwego, ale poszczególne stadja pracy wpływają modyfikująco i uzupełniająco na pierwotny zarys celu. Tak jest w badaniach naukowych — gdyż uczony, rozpoczynający pracę, ogólnikowo tylko wyznacza cel; często zaś odnajduje w toku pracy zagadnienia ważne, a niespodziewane; tak jest w sztuce — gdzie dzieło tworzone, jak mówią artyści, wpływa zapładniająco na przyświecającą tworzeniu koncepcję; tak jest w każdej innej dziedzinie działania.

## CZYNNIKI ROZWOJU KULTURY.

Jeśli więc rozwój kultury nie jest realizacją ludzkich zamierzeń świadomych — to czemże jest? Jakież siły kierują nim? Na to pytanie różnie odpowiadano. Przedstawimy tu odpowiedzi najbardziej znamienne. Stanowisko religijne stwierdza, iż Bóg kieruje losem świata i według Jego woli dzieją się wszelkie sprawy. W średniowieczu ludzie mocno w to wierzyli. Dlatego to kronikarze średniowieczni nie szukali zazwyczaj ukrytych przyczyn pewnych wydarzeń; przyczyna zawsze była jednaka: gniew lub łaska Boga. Zczasem skomplikowało się to zagadnienie; jeśli Bóg rządzi światem — to czemuż panuje zło? Na to pytanie próbowały odpowiadać różne teodyceje, t. j. systemy filozoficzno-religijne, broniące porządku ustanowionego przez Boga. Szczególnie teodycea Leibniza w XVII wieku zyskała rozgłos: Bóg stworzył świat najlepszy z możliwych. U nas, w Polsce, pisarze emigracyjni w XIX wieku pisali różne obrony boskiego porządku, podając różne tłumaczenia istnienia zła, t. j. upadku Polski. W czasach najnowszych to stanowisko religijne podjąć musiało trud przezwyciężenia nowej trudności, którą mu przeciwnicy

wskazali. Trudnością tą jest stosunek wiecznej, niezmiennej kierowniczej idei religijnej do czasowych, zmiennych, przemijających zjawisk historycznych. W jaki sposób mamy wyobrażać sobie w dziejach i kulturze wspólne działanie wiecznej i niezmiennej woli Boga i zmiennej, czasowej działalności człowieka?[1].

Inne stanowisko — to pozycja pokrewna: w dziejach rozwija się jakiś duch objektywny, ponadludzki, a każdy okres dziejowy jest tylko fazą w jego rozwoju. Dlatego wszystko, co jest i co się staje — jest rozumne, choćby się nam chwilowo innem wydawało. Człowiek nic nie znaczy w tym wielkim procesie. Tak uczył Hegel, zyskując wielu naśladowców, mniej lub bardziej wiernych, również i wśród Polaków.

Stanowisko Hegla, przez długi czas po jego śmierci lekceważone, uzyskuje dziś coraz więcej zwolenników. Wiąże się ono w ciekawy sposób z inną teorją, próbującą wyjaśnić rozwój kultury — z nacjonalizmem. Naród jest istotnym czynnikiem twórczym w dziejach; psychika narodowa wytwarza trwałe wartości kulturalne. Gdy się więź narodowa rozluźnia, słabnie też i natężenie kulturalnej pracy. Nacjonalistyczna teorja rozwoju kultury słabo jest jeszcze rozbudowana; niektórzy teoretycy faszyzmu próbują ją rozwinąć.

Z temi idealistycznemi wyjaśnieniami rozwoju kultury wystąpił do walki materjalizm dziejowy, propagowany przez Marksa. Według tej teorji istotnym czynnikiem w rozwoju kultury są gospodarcze procesy wytwórczości i organizacji pracy. Kultura duchowa jest tylko nadbudową, wytwarzaną jako produkt zbytkowny w zależności od tamtych czynników. Materjalizm dziejowy przeszedł różne formy, ulegając częstym zmianom. Pewną jego postać stanowi teorja socjologiczna, zyskująca w ostatnich czasach znaczny rozgłos. Według niej, rozstrzygającym czynnikiem w rozwoju kultury są socjalne procesy, zachodzące w grupie społecznej: ruch ludności, nagromadzenie jej, organizacja grupy i pra-

---

[1] E. Troeltsch, Der Historismus. — Verhandlungen des IV Soziologentages; i in.

cy w niej i t. d. W szeregu bardzo ciekawych dzieł i rozpraw wykazywali uczeni, głoszący tę teorję, rolę grupy społecznej i jej struktury dla sztuki [1], nauki [2], religji [3], moralności i wszystkich wogóle przejawów życia kulturalnego.

Najnowsze stanowisko ujmuje te sprawy ostrożniej. Na miejsce dogmatycznych twierdzeń, iż rozwój kultury wyznaczony jest procesami ideologicznemi lub gospodarczemi, lub wreszcie socjalnemi, wprowadza przekonania o łączności tych wszystkich i innych czynników. Przyczem niektórzy badacze, stwierdzając, iż rozwój kultury wyznaczany jest przez wszystkie czynniki, zgadzają się na to, iż w pewnych epokach dominującą rolę odgrywają jedne, a w innych inne czynniki [4] (np. w średniowieczu węzły krwi, w XIX wieku czynniki gospodarcze i t. d.), inni zaś badacze ograniczają swe hipotezy do jakiegoś „paralelizmu" lub współzależności kulturalnej. Wykazują oni związek poszczególnych dziedzin kultury ze sobą, nie przesądzając wszakże, która z nich wyznacza rozwój innych, sądząc, iż zależność jest zawsze wzajemna. Tak np. można słusznie twierdzić, iż gospodarczy rozwój Europy w wieku XIX i XX wpłynął na rozwój nauk przyrodniczych — ale równie słuszne będzie twierdzenie, iż właśnie postęp tych nauk wpłynął na rozwój gospodarczy, wydoskonalając technikę. Zależność gospodarki i wiedzy jest tu bowiem obustronna; procesy gospodarcze i poznawcze wspierały się wzajemnie. Podobny stosunek zachodzi między socjalizmem a ruchem robotniczym [5]. Mają rację i ci, którzy sądzą, iż socjalizm jest teorją uzasadniającą jedynie faktyczne dążenia robotnicze, i ci, którzy sądzą, iż teorja socjalistyczna wywołuje dążenia klasy robotniczej. Zależność jest wzajemna i oba zjawiska oddziaływują na siebie modyfikująco.

---

[1] Hausenstein, Soziologie der Kunst. — Lalo, L'art et la vie sociale. 1921.
[2] M. Scheler, Wissensformen und Gesellschaft. 1926.
[3] E. Durkheim, Les formes élémentaires de la vie religieuse.
[4] M. Scheler, Moralia, t. I.
[5] W. Sombart, Der Sozialismus.

Zjawiska gospodarcze, socjalne, moralne, religijne, poznawcze i t. d. są nierozerwalnym splotem współzależności, związane węzłem wzajemnych oddziaływań, stanowią całość żywą i zmieniającą się, jak każda żywa całość. I podobnie, jak przyrodnik, badający tajemnicę życia, nie może określić, który z procesów zachodzących w istocie żywej jest ostateczną i najgłębszą przyczyną innych, a widzi tylko i bada nierozerwalny ich kompleks będący **życiem**, podobnie i ludzie badający życie kultury wyrzec się muszą dogmatycznego i dowolnego czynienia z pewnego procesu źródła innych, i zamiast tego prostego rozcinania zagadki życia, zacząć śledzić wzajemny, skłębiony splot zależności i związków różnych dziedzin kultury, będący jej życiem.

W ten sposób zagadnienie przyczyn zmian w kulturze zostaje, zgodnie z tendencjami współczesnej nauki i filozofji, jako pytanie nierozwiązalne naukowo, bo nienaukowo sformułowane, zastąpione zagadnieniem opisu wzajemnych związków i zależności, dających się wyróżnić w zjawisku rozwoju kultury.

W ten sposób rezygnuje się z odnalezienia objaśniających wszystko najgłębszych przyczyn rozwoju kultury na rzecz ujęcia tego rozwoju, jako związku przemian, zachodzących we wszystkich jej dziedzinach. Mówiąc biologicznie — nie poszukuje się przyczyny życia, ale opisuje się fakt życia w jego całej złożoności.

## JEDNOŚĆ KULTURY.

Na pierwszy rzut oka wydaje się, iż trudno zestawiać ze sobą poszczególne dziedziny kultury w określonej epoce. Każda z nich jest przecież czemś odrębnem i swoistem. Cóż wspólnego jest między ustrojem gospodarczym a sztuką, lub ustrojem politycznym a nauką? A jednak głębsza analiza zjawisk kultury wykrywa tu ciekawe związki, ujawiając przedewszystkiem, iż wytwory kulturalne w każdej dziedzinie opierają się na utajonych czasami założeniach określonej postawy i poglądu na świat i życie [1].

---

[1] Pominięte tu metodologiczne podstawy takich badań omówiłem w książce: Przebudowa podstaw nauk humanistycznych, Ossolineum, 1928.

Oto np. analiza kapitalizmu: poprzestaje się tu zazwyczaj na wskazaniu szeregu cech ekonomicznych, technicznych i prawnych tego systemu gospodarczego; ale kapitalizm opiera się nie tylko na zdaniach orzekających coś o zaludnieniu, produkcji, cenach, procentach, organizacji pracy i t. d. Można analizę poprowadzić dalej i wykazać, iż u podstaw kapitalizmu leżą pewne przekonania o wartości pracy, o doniosłości zawodu, wartości życia i t. p. Są to przekonania takie, jak: „w ziemskiej pracy, a nie w sakramentalnych obrzędach rozwija się dusza człowieka"; „wartość pracy nie w tem leży, iż wytwarza ona wartości spożywcze, ale w tem, że jest ona przeznaczeniem człowieka"; „żadna dobra praca nie pozostaje bez zapłaty, a ilość zysku świadczy o sile i natężeniu pracy" i t. d. Takie poglądy na życie i pracę człowieka należą również do historycznej formacji kapitalizmu, który nie godził się z poglądami wczesnego katolicyzmu.

Albo analiza parlamentaryzmu; opiera się on nie tylko na przekonaniach prawno-politycznych o ustroju, prawach obywateli, reprezentacji, głosowaniu i t. d., ale również i na przekonaniach dotyczących podstaw ludzkiego współżycia, postępowania, zdobywania prawd, np.: „kompromis prowadzi życie"; „dyskusja wiedzie do prawdy"; „w człowieku nie przejawia się wola opatrzności". Tam, gdzie jest gorąca wiara w świętość pewnych prawd — tam jest i chęć narzucania ich innym, a nie dyskutowania; tam, gdzie jest wiara w nadprzyrodzone posłannictwo jednostki władczej — tam też niema miejsca na parlamentaryzm. I odwrotnie — parlamentaryzm wzmacnia tę postawę wobec życia, na której się opiera.

Podobnie, badając prądy kulturalne, jak np. oświecenie, romantyzm, dochodzić można do ich najgłębszej istoty, do różnorodnych zasad poglądu na świat i życie.

Ogólnie mówiąc: u podstaw instytucyj, systemów, prądów i wogóle wytworów kultury odnajdujemy jakieś przekonania, dotyczące człowieka i jego zadań, życia i jego wartości. I dopiero, przełożywszy różnorodny język zjawisk gospodarczych, prawnych, artystycznych, religijnych, naukowych i t. p. na jednakową mowę poglądów ogólnych na życie, świat i człowieka, pracę

i działalność, wartość i obowiązek — wówczas dopiero zaczynamy spostrzegać związek wewnętrzny wszystkich tych dziedzin. Zestawia się więc scholastykę, gotyk i feodalizm, wykazując, iż we wszystkich tych zjawiskach tkwi wspólna zasada: hierarchizm, przekonanie religijno-kościelne o wartości hierarchji dla życia ludzkiego we wszystkich jego dziedzinach, o wspinaniu się po szczeblach tej drabiny wzwyż [1]; podobnie — w wieku XVIII — na pokrewnej zasadzie opierają się prądy liberalizmu i deizmu: jest nią wiara, iż rozwój rzeczy nie wymaga ingerencji, dokonywa się w sposób naturalny i konieczny; Bóg stworzył świat, lecz już nie wgląda więcej w jego bieg; i władca podobnie winien zostawić rozwój gospodarczy i polityczny siłom, które w zjawiskach tych tkwią; taki sam wewnętrzny związek zachodzi między teorjami przyrodniczemi, iż w naturze rządzi prawo walki o byt, a etycznym utylitaryzmem, walką klas, ekonomiczną konkurencją; zasada wiary w zwycięską moc konstruktywizmu przejawia się w rozkwicie techniki, nowych formach malarstwa i rzeźby, w imperjalizmie, będącym wyrazem pokrewnej woli opanowywania i kształtowania; przekonanie o zbawczej sile dyskusji leży u podstaw pracy naukowej, parlamentaryzmu, organizacyj przemysłowo-handlowych [2].

Zestawień takich, niezawsze jasnych i przekonywujących, uczyniono w nauce ostatnich lat sporo; wykazują one związek poszczególnych dziedzin życia między sobą, ich najgłębsze podstawy i pokrewieństwa. W ten sposób ujmowane dziś zagadnienie jedności kultury prowadzi nas do zrozumienia najgłębszej właściwości kultury, którą właśnie w zakończeniu rozważań nad istotą kultury musimy uwzględnić.

## METAFIZYCZNA WARTOŚĆ KULTURY.

Poprzedni rozdział nietylko odsłonił nam zagadnienie jedności kultury, ale ujawnił też i tę ważną sprawę, iż prądy, formy

---

[1] Worringer, Formprobleme der Gotik. — Huizinga, Herbst des Mittelalters.

[2] Versuche zu einer Soziologie des Wissens, hrsg. v. M. Scheler, 1924.

i instytucje w każdej dziedzinie związane są — w swej najgłębszej podstawie i konsekwencjach — z pewnemi tezami poglądu na świat i życie. Jeśli istotnie tak się rzeczy mają, to różnorodność form i zasad w różnych dziedzinach kultury w obrębie wieków jej rozwoju da się sprowadzić do zmian, zachodzących w poglądzie na świat. Oto np. różnice form gospodarczych w czasach obecnych i w średniowieczu; różnice ustroju społecznego dziś i wówczas; różnice sztuki i wiedzy i wogóle różnice życia kulturalnego obu tych epok dadzą się ująć, jako jedna, wielka, ogarniająca wszystkie dziedziny różnica postaw wobec świata i życia. W ten sposób kultura każdej epoki nietylko jest czemś wewnętrznie zwartem, ale jest przedewszystkiem odpowiedzią na zagadkę ludzkiego życia. Kultura ludzka wogóle, w swej najgłębszej istocie, nie jest więc tylko, jak określiliśmy na wstępie, mechanicznem przetwarzaniem natury, społeczeństwa i psychiki, ale przetwarzaniem związanem z określonem rozwiązaniem zagadnień celu i wartości ludzkiego życia. Ludzie przetwarzają otoczenie i siebie, t. j. tworzą kulturę według zasad, jakie uzyskują z rozwiązania tych najważniejszych zagadnień; a jednocześnie rozwiązanie to idzie w tym kierunku, w jakim rozwija się przekształcenie życia. Między kulturą pojętą jako działalność na terenie przyrody, społeczeństwa i psychiki, a poglądem na świat, zachodzi głęboki, wzajemny związek i wpływ. I zgodnie z tem, co mówiliśmy w rozdziale o czynnikach rozwoju kultury, o wzajemności wszelkich związków i wpływów w dziedzinach i czynnikach kultury, powiedzieć można, iż każda kultura wytwarza określony pogląd na świat i życie, oraz że określony pogląd na świat i życie leży u podstaw każdej kultury. I dlatego kultura każda, a więc i kultura wogóle, wiąże w sobie te dwa zasadnicze elementy wzajemnie się uzupełniające i wspierające: przekształcanie życia przyrody, społeczeństwa i psychiki oraz pojmowanie i określanie wartości i celu życia człowieka.

## SOCJALNE ROZMIESZCZENIE KULTURY.

Mowa była dotychczas o kulturze w oderwaniu od środowiska społecznego, w którem kultura żyje i rozwija się. Musimy obecnie ująć zagadnienie kultury z tego właśnie stanowiska.

Zagadnienie socjalnego rozmieszczenia kultury obejmuje dwie sprawy: przedewszystkiem, jaka grupa społeczna koncentruje w sobie maximum kultury, oraz, w jaki sposób kultura rozchodzi się w społeczeństwie.

Pierwsza sprawa rozważana była oddawna. Szczególnem uznaniem cieszyła się kiedyś teorja ras, według której pewne rasy ludzkie predysponowane są do wyższości kulturalnej, a inne skazane na pozostawanie na niższym poziomie. Teorja ta, naukowo bardzo trudna do uzasadnienia wobec pokrzyżowania i zmieszania pierwotnych ras czystych, stanowi pole dla popisów nacjonalistycznych i imperjalistycznych. Tak np. filozofowie niemieccy, szczególnie po wojnie, podjęli trud wykazania i uzasadnienia, iż rasa germańska posiada specjalne dyspozycje do twórczości kulturalnej, a dzięki temu i prawo narzucania innym swej woli. Teorja ras dziś porzucona [1], jako hipoteza wyjaśniająca wyższości kulturalne pewnych narodów, była jedną z prób przyrodniczego ujęcia zjawisk kultury. Inną próbą z tego samego stanowiska podjętą jest teorja uzasadniająca nierównomierność rozłożenia kultury czynnikami leżącemi w środowisku geograficznem, które zarówno wytwarza specjalny typ człowieka, jako też i determinuje formy ludzkiego współżycia. Najgłośniejszym przedstawicielem tego kierunku był Ratzel, a u nas uznawał go Erazm Majewski [2]. Teorje te, jakkolwiek przynoszą pewne szczegóły wyjaśniające powstawanie kultury i wyższość jej w klimacie umiarkowanym, a niższość na równiku lub biegunie, nie mogą wyjaśnić historycznych przemian kultury w obrębie dość jednorodnego środowiska klimatycznego. Ta trudność właściwa jest

---

[1] M. Sobeski, Kwiat złoty (o Gobineau).

[2] „Teorja człowieka i cywilizacji" oraz „Ekologja cywilizacji" (Rozpr. Tow. Nauk. Warsz.).

wszelkim próbom przyrodniczego wyjaśniania nierównomierności kulturalnych; czynniki przyrodnicze, np. klimat, terytorjum i in., są czemś trwałem i niezmiennem i dlatego właśnie mało podatnem do wyjaśniania zmian, zachodzących w rozmieszczeniu kultury w obrębie jednego kraju, narodu lub wogóle terytorjum o niezmiennych warunkach geograficznych.

Z tego względu większem uznaniem cieszą się teorje inne — socjologiczne. Według nich — rozwinął je Durkheim i Bouglé — nagromadzenie ludności na pewnem terytorjum oraz dokonywujący się wśród nich podział pracy wyznaczają rozwój kultury. Teorja taka istotnie może dokładniej, niż inne teorje przyrodnicze, wyjaśnić częste zmiany w rozmieszczeniu socjalnem kultury [1]. I ta jednak teorja nie może ująć wszystkich czynników rządzących zmienną fortuną koryfeuszostwa na polu kultury. Dlaczego w pewnym okresie ten, a w innym — inny naród posiada dominujący wpływ i znaczenie w kulturze — pozostaje wciąż zagadką i tajemnicą, podobnie jak niewyjaśnione są ostateczne przyczyny choroby i zdrowia żywego organizmu. W każdym bądź razie czynników tych jest więcej, niż wymienione tu teorje zakładają; najprawdopodobniej też czynniki moralne i psychiczne posiadają znaczny wpływ na natężenie życia kulturalnego w danem społeczeństwie. Poziom moralnego życia, poczucie misji jakiejś lub celu, który trzeba osiągnąć — wpływają dodatnio na siłę kulturalnej twórczości.

Po omówieniu warunków nierównomiernego rozłożenia kultury na ziemi, przechodzimy do określenia podobnych nierównomierności w obrębie jednego państwa lub narodu. Nie poruszając wszystkich związanych z tą sprawą zagadnień, uwzględnimy dwa tylko sprzeczne rozwiązania problemu kultury i społeczeństwa: arystokratyczne i demokratyczne.

Według teorji arystokratycznej, właściwem ogniskiem kultury jest jedna, nieliczna warstwa społeczna. Powołaniem jej jest rozwijać i pielęgnować w sobie kulturę, nie udzielając jej warstwom innym. Warstwa ta wybrana czerpie jednak z innych soki

---

[1] E. Durkheim, Sociologie et philosophie, 1925.

żywotne. Max Nordau i Fr. Nietzsche byli gorącymi obrońcami tej tezy, iż prawdziwie wielka kultura rozwinąć się może tylko wówczas, gdy tworzyć ją będzie warstwa nieliczna, której służą niewolnicze warstwy inne. Powoływali się na kulturę i ustrój społeczny Grecji, Rzymu, epoki renesansu i in.

Stanowisko demokratyczne nie przeczy, iż, jak historja wskazuje, nierówności społecznego ustroju idą w parze z wielkością i wartością kultury, wysuwa jednakowoż względy moralne i dlatego sądzi, iż ludzie nie powinni w twórczości kulturalnej opierać się na warstwach niewolników, że ognisko kultury winno być dla wszystkich dostępne. Ale jednak trudności pogodzenia wysokiej kultury z demokracją są dziś jeszcze wyraźne [1].

Po przedstawieniu zagadnień różnorodnego zogniskowania, umiejscowienia kultury, przechodzimy do drugiej kwestji z zakresu socjalnego rozmieszczenia kultury — do sprawy jej rozchodzenia się w społeczeństwie. Wszelkie sposoby rozprzestrzeniania się kultury podzielić można na dwie grupy: do jednej z nich należeć będą środki i sposoby naturalne, do drugiej — świadomie w tym celu zorganizowane.

Naturalne drogi rozchodzenia się kultury polegają na tem, iż styczność między ludźmi, powodowana różnorodnemi czynnikami, wywołuje rozlewanie się kultury. Dzieje się tak — według G. Tarde'a — dzięki ludzkiej dyspozycji do naśladowania drugich. Tak np. handel zbliża i zapoznaje ludzi różnych kultur — i dlatego, jak uczy historja, drogi handlowe były zarazem drogami, po których przenikały nowe obyczaje, nowe pojęcia, nowe dążenia. Polska wiele zawdzięcza w średniowieczu i później stosunkom handlowym (i kościelnym) z Włochami. Podobne znaczenie mają wyprawy wojenne, prowadzone w dalekich krajach; wojny krzyżowe uczyły rycerstwo europejskie wielu nowości, a wojny moskiewskie i tureckie przyczyniały się wyraźnie do orjentalizacji kultury polskiej [2]. Również i jednolita organizacja polityczna służy rozchodzeniu się kultury; Rzym starożytny,

---

[1] Koigen, Die Kultur der Demokratie, 1912.

[2] K. Kosiński, Polska w wieku XVII.

a później Kościół katolicki świadczą o tem. Podróże zagraniczne jednostek mają także doniosły wpływ na przeszczepianie kultury; tą drogą przedostawały się do Polski prądy humanizmu i reformacji, do Francji w XVIII wieku — znajomość wolnościowej Anglji i t. d.

W obrębie jednego państwa rozchodzenie się kultury drogą naturalną polega również na styczności ludzi. Dlatego to stolica nadaje ton życiu kulturalnemu prowincji, człowiek z miasta poucza ludzi ze wsi, stykając się z nimi. Ludzie różnych warstw społecznych przejmują różne pojęcia i zwyczaje, o ile tylko członkowie ich mogą się komunikować ze sobą. Arystokracja dlatego przechowuje w czystości własną kulturę, iż unika styczności z ludźmi innych warstw. Kto na nią zezwala, ten innym coś daje, ale i od innych bierze. Wogóle bowiem rozchodzenie się kultury drogą naturalną ma charakter niwelacyjny: pierwotne odrębności zacierają się, a wiara w wyłączną słuszność własnych zasad słabnie; dlatego to najbardziej jednolite kulturalnie są ośrodki izolowane.

Obok tych naturalnych dróg rozchodzenia się kultury istnieją inne, przez ludzi świadomie do służenia temu celowi wybudowane. Racjonalne kierowanie rozpowszechnianiem się kultury opiera się zazwyczaj albo na chęci, by rozłożenie jej w całem społeczeństwie było równomierne lub zgodne z określonemi zamierzeniami, albo na chęci, by pewne tendencje kulturalne nie znajdowały dostępu do społeczeństwa. Zgodnie z tem mamy do czynienia bądź z instytucjami rozszerzającemi kulturę (np. szkoły), bądź z zarządzeniami ograniczającemi jej rozwój (np. cenzura). Świadome rozszerzanie kultury przez szkoły, pisma, opinję posiada doniosłe znaczenie; tą drogą rozwijała się kultura oświecenia we Francji; w podobny sposób dokonywało się odrodzenie Polski w czasach Stanisława Augusta, rozpoczynające się od szkoły Konarskiego. Doniosłość rozszerzania kultury drogą pisma wzrasta w czasach nowożytnych, świadczy o tem wzrastająca wciąż liczba książek i czasopism. Wielkie natężenie pracy, mającej na celu rozszerzanie kultury, wzbudziło w ostatnich czasach przekonanie, iż rozchodzenie się kultury zależy jedynie i wy-

łącznie od takiej właśnie pracy. Przeciw temu jednak zaprotestowali socjologowie, wykazując, że aczkolwiek propaganda kultury ma znaczenie doniosłe dla jej rozszerzania się, to przecież owoce wydać może wówczas tylko, gdy rozwija się w środowisku społecznem, posiadającem warunki socjalne i gospodarcze, odpowiednie do przyjęcia określonej kultury.

Nie rozwijając bliżej tych spraw, należących do zagadnień polityki kulturalnej, przechodzimy do ostatniego problemu teorji zjawisk kultury.

## ZMIERZCH KULTURY.

Ta najbardziej nęcąca kwestja jest dziś zupełnie jeszcze niejasna; można też wątpić, czy uda się ją kiedykolwiek rozwiązać, podobnie jak zagadnienie życia i śmierci organizmu. Mimo to — a może właśnie dlatego — nabrała w ostatnich czasach wielkiego rozgłosu książka O. Spenglera [1], zawierająca zagadek tych rzekome rozwiązanie. Osiągnięto je metodą porównywania różnych kultur dawniejszych i współczesnych między sobą; porównanie to miało okazać, iż rozwój każdej kultury, od chwili jej powstania, przebiega w sposób podobny, zawiera odpowiadające sobie fazy; zjawiska takie, jak początkowy kult religji i późniejsza jej krytyka, dogmatyzm i sceptycyzm, zbiorowość i indywidualizacja — zachodzą w różnych kulturach z taką samą chronologiczną prawidłowością. Dzięki temu, zestawiając dawniejsze, dziś już wygasłe kultury, z naszą, możemy określić, w jakiej fazie rozwoju się znajdujemy i ile ich jeszcze mamy do śmierci. Poglądy Spenglera spotkały się z silną krytyką uczonych i filozofów [2]. Wywołały też repliki, wykazujące żywotność kultury europejskiej [3].

Wydaje się wogóle rzeczą wątpliwą przypuszczenie całkowitego wymarcia kultury ze... starości. Jak dotąd, upadek zu-

---

[1] Der Untergang des Abendlandes, 1921.

[2] M. Schröter, Der Streit um Spengler.

[3] Massis, Défense de l'Occident, 1925.

pełny kultur łączył się zawsze ze zjawiskami politycznemi lub socjalnemi, takiemi jak wędrówki ludów, zmiany w hierarchji społecznej, ubytek lub przyrost ludności i t. p.

Kultura stara wytwarza jednakowoż pewne niebezpieczeństwa; leżą one w dziedzinie stosunku istniejących wytworów do procesu tworzenia nowych dóbr kultury. Oto, im większa jest ilość wytworów kulturalnych już stworzonych, a objętych świadomością ludzi pewnej epoki, tem silniejsze otamowanie powstaje dla wszelkiej twórczości. Twórczość bowiem opiera się zawsze o niewzruszoną wiarę w wartość i doniosłość zasad, które mają być zrealizowane. Znajomość zaś różnych, czasami sprzecznych między sobą, wytworów, wiedza, iż byt ich niezawsze jest długotrwały, wytwarza relatywizację: przekonanie, iż niema rzeczy pewnych, ani rzeczy, któreby poprzez wszystkie epoki trwały. Ten relatywizm historyczny jest niebezpieczeństwem każdej starej kultury.

Ale jednocześnie powstaje w takiej kulturze zjawisko, napozór wprost przeciwne: ilościowo bardzo bogaty rozwój we wszystkich dziedzinach. Stanie się to zrozumiałe, gdy przypomnimy sobie ustęp p. t. Świadomość i planowość w rozwoju kultury. Zwracano tam uwagę, iż dziedziny kultury wykazują samodzielną tendencję rozwoju i stają się — choćby bez naszej woli — coraz bardziej złożone. W kulturze młodej, posiadającej niewiele wytworów, proces rozradzania się ich jest stosunkowo powolny; w kulturze starej natomiast, posiadającej wielkie bogactwo wytworów — szybkość i obfitość rozradzania się wzrasta bardzo silnie. Często tak silnie, iż przekracza granice możliwej pojemności ludzi żyjących. Jako przykład służyć może rozwój nauki. Uczony dzisiejszy rzadko już objąć może całokształt swej specjalności, choć czynił to łatwo jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Jeszcze niedawno np. profesor filologji wykładał i język i literaturę, gdy dziś nietylko, że nauka o języku i nauka o literaturze są oddzielone, ale każdy z tych działów rozpada się na liczne specjalności. Powstawanie zaś w szybkiem tempie wielkiej ilości wytworów kulturalnych we wszystkich dziedzinach

osłabia jeszcze bardziej — zachwianą już relatywizmem — psychikę człowieka.

Czy i o ile niebezpieczeństwa te mogą być usunięte — nie jest rzeczą jasną. Ale, jak się zdaje, idea wielka, znajdująca odpowiednie podłoże socjalne, a będąca rozwiązaniem nowem wiecznego problemu celów i wartości życia ludzkiego — posiadać może regeneracyjny wpływ na schorzałą kulturę.

Wskazaniem na tę — niejednokrotnie przez dzieje potwierdzoną — możliwość kończymy charakterystykę zjawisk kultury. Pominęliśmy w niej szereg spraw i zagadnień bardziej specjalnych, wysuwając na plan pierwszy te, nad któremi warto i trzeba zastanowić się wychowawcy. O tem zaś, jak się nad tak rozumianą kulturą zastanawiają wychowawcy i młodzież zagranicą — pomówimy innym razem.

*Bogdan Suchodolski.*



# Z PIŚMIENNICTWA

F i l o m a t a (pismo perjodyczne dla młodzieży szkolnej). Red. odp.: *R. Ganszyniec*, Lwów, Potockiego 20. 1929.

Wszystko zmieniło się w ostatnich czasach! Pamiętamy jeszcze, jak to niedawno nauka łaciny i greki w szkole średniej polegała na tem, że młodzież musiała pamiętać jak najwięcej t. zw. w szkolnym żargonie „słówek", które przyswajała sobie bez żadnego systemu, bez podstaw psychologicznych. Nadto trzeba było wykuć masę prawidełek gramatycznych bez jakiegokolwiek ich głębszego ujęcia. Na tych podstawach, połączonych z lekturą autorów, abiturjent mógł przetłumaczyć na egzaminie nietrudny tekst polski na język klasyczny. Zapewne, było to coś, ale niewiele w porównaniu z tak wielką liczbą godzin, jaką poświęcano na naukę wskazanych przedmiotów. To, co było, dawało zadowolenie wielu jednostkom, innych nudziło i męczyło. Bo gdzież treść utworów, gdzie literatura, gdzie sztuka, gdzie zestawienie czasów oddalonych z naszem życiem, gdzie odźwierciadlenie tych czasów w dziejach obecnych. Było to poniekąd obce młodzieży naszej, kończącej gimnazja.

Wszystko, powtarzam, zmieniło się pod wieloma względami. Obecnie dzieje się inaczej. Przy znacznem zmniejszeniu liczby godzin łaciny i greki, nie możemy już, niestety, dać znajomości języka łacińskiego, a tem bardziej greckiego. Odczuwamy to my, pedagodzy, odczuwają uczelnie wyższe. A jednak chłopcy i dziewczęta, bez różnicy, garną się do nauki języków klasycznych, chętnie biorą się do lektury prywatnej, tworzą kółka klasyczne, czytają dzieła specjalne, piszą referaty, uczą się dodatkowo języka greckiego, urządzają przedstawienia dramatów greckich i komedyj rzymskich, śpiewają urywki z poezji klasycznej. I nic dziwnego! Dziś już niema nauki języków „starożytnych" (jak mylnie nazywano języki klasyczne), lecz jest nauka f i l o l o g j i k l a s y c z n e j. Wystarczy wziąć do rąk jeden z roczników, poświęconych tej dziedzinie nauki, aby z odpowiednich rubryk przekonać się, że pod mianem filologji klasycznej notuje się: teologję, języki, językoznawstwo porównawcze, gramatykę, autorów, historję literatury, sztukę, filozofję, historję, geografję, medycynę, chemję, mechanikę, muzykę, teatr i nakoniec dział, któremu dał odpowiednią nazwę profesor Zieliński: antyczność i my. Ileż tu najciekawszych zagadnień, ile materjału kształcącego! Czyż dziwić się trzeba, iż nasza szlachet-

na młodzież szkolna szuka tych wielkich ideałów piękna i prawdy i znajduje je w Helladzie i Romie, znajduje w nauce filologji klasycznej.

To też z wielką radością należy powitać nowe pismo dla młodzieży szkolnej, dające jej najobfitszy i najzdrowszy pokarm w jej dążności do tak wzniosłych wyżyn kultury, do uszlachetnienia charakterów, do rozszerzenia wiedzy na podwalinach cywilizacji europejskiej. Wielkie uznanie należy się profesorowi Uniwersytetu Lwowskiego, doktorowi Ryszardowi Ganszyńcowi, który podjął się redagowania i wydawania „Filomaty", miesięcznika poświęconego szerzeniu wśród młodzieży naszej już od czasów Mickiewicza znanych nam prądów oświaty. Każdy numer, bogato ilustrowany, zawiera 48 stronic (16⁰) i kosztuje tylko 50 groszy. Rocznie ma być dziesięć numerów. Przewidziane są jeszcze dodatki powieściowe.

Dotąd wyszły cztery numery. Wyliczenie główniejszych artykułów daje pewne pojęcie o tem piśmie, „jakiego jeszcze u nas nie było". I tak w nr. 1-ym — po artykule wstępnym dyrektora gimn. W. Śmiałka „Ab imo pectore", mamy artykuł profesora T. Zielińskiego „Czem jest dla nas antyk?", profesora S. Łempickiego „Hetman Zamoyski — miłośnik starożytności", artykuł sprawozdawcy „Ubiory greckie", próby wierszowanych przekładów z Catullusa jednego z uczniów gimnazjum; artykuły, mające na celu uczyć, informować i bawić czytelnika, uzupełniają pierwszy numer. W numerze drugim (str. 49—96) wszystko ciekawe: czytamy tu artykuł prof. T. Sinki „Ile dzieł literatury greckiej zachowało się, a ile przepadło?", J. Parandowskiego „W Koryncie i w Syrakuzach", prof. J. Kleinera „Znaczenie tradycji klasycznej dla Polaka", prof. T. Zielińskiego „Jak zostałem filologiem?", dr. S. Pilcha „Dziennik w starożytnym Rzymie", A. Gawrońskiej „Listy Lorda Chesterfielda do syna", prof. A. Busego „Saevus i crudelis". W dziale „Własne drogi" uczennica z Zamościa drukuje swój referacik „Homer i jego dzieło". Są zagadki, jest miedzioryt, jako ilustracja do „Spes" G. Faërnusa, na zakończenie dowcipna rozmowa pomiędzy uczniami „Discipuli otiosi", napisana przez dyrektora gimn. L. Kobierzyckiego.

Czy streszczać trzeci numer (str. 97—144)? Wszystko tu ciekawe, czy to artykuł J. Birkenmajera „Jak Sienkiwicz władał łaciną", czy S. J. „Ze świata zwierzęcego w starożytności" (kot, małpa, papuga), czy J. Ejsmonda „Pochwała starożytności", czy młodzieńcze tłumaczenia Owińskiej i Hiszpańskiej i t. d.

Wyszedł już i czwarty numer (str. 145—192). W tym numerze prof. W. Klinger pisze „O Wielkiejnocy", prof. T. Zieliński opowiada w dalszym ciągu „Jak został filologiem", J. Handel daje obrazki „Z dziedziny semantyki" (dalszy ciąg), prof. W. Wałek pisze o „Medycynie greckiej". Są tłumaczenia młodziutkich „poetek" z łacińskich poetów, zagadki, zostały ogłoszone konkursy i nagrody, jest bajka Fedrusa ze starą ilustracją, są

dowcipy Cycerona i nakoniec nowa rozmowa dowcipna, ułożona przez dyrektora Kobierzyckiego „O Rzymianach i Polakach".

„Filomata" zasługuje na jak największe rozpowszechnienie. Niewątpliwie pismo to będzie się ulepszało z każdym numerem. Jabym osobiście jednego pragnął, aby nie było zbyt mądrych i niedostępnych dla ogółu młodzieży szkolnej artykułów: aby była mniejsza przestrzeń, oddzielająca autora od czytelnika.

*Stefan Cybulski.*

*Tomasz Doświadczyński.* Dialog o reformie szkolnej. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1928. Str. 63.

Autor, kryjący się widocznie pod pseudonimem, pragnie w formie dialogu między trzema osobami przedstawić najważniejsze argumenty, wysuwane przez zwolenników, jak też i przeciwników szkoły jednolitej. Szczęśliwie użyta forma dialogu pozwala na to, że rozmówcy nie przedstawiają swoich argumentów odrazu w całości, ale wymieniają je kolejno, jedne po drugich, przeciwstawiając odpowiednie kontrargumenty. Uniknięto w ten sposób głównej wady najrozmaitszych artykułów i referatów, których autorowie, broniąc jednej tezy, nie wspominają o zarzutach przeciwników, albo nie rozwijają ich należycie.

Przewijają się więc liczne argumenty, włożone przez Doświadczyńskiego w usta trzech rozmówców z widoczną troską o bezstronność zarówno w doborze poszczególnych argumentów, jak i w sposobie ich przedstawienia. Argumenty te są przeważnie znane z ogłoszonych już artykułów i przemówień, wygłoszonych na zjazdach nauczycielskich, są jednak między niemi także argumenty osobiste autora. Jeden z rozmówców, Jan, jest gorącym zwolennikiem ośmioklasowego gimnazjum; występuje przeciwko zamykaniu trzech niższych klas gimnazjalnych, widząc w tem poważne niebezpieczeństwo dla poziomu naukowego gimnazjów, a w następstwie groźbę obniżenia kultury narodowej. Piotr broni z zapałem szkoły jednolitej, myśląc o wielkiej roli szkoły powszechnej, w której widzi drogę do podniesienia oświaty ogólnej w nowoczesnem państwie demokratycznem. Trudno wymieniać wszystkie argumenty, których naliczyliśmy trzydzieści siedem. Własnego zdania autor nie wypowiada, chociaż zdaje się, że najbliżej tego zdania jest trzeci rozmówca, przezorny Wojciech, chcący samo zagadnienie rozstrzygnąć nie drogą teoretycznych rozważań, zgóry skazanych na niepowodzenie, ale drogą starannych i licznych eksperymentów, przyczem pragnie zabezpieczyć przyszłość pewnej ilości gimnazjów klasycznych 8-klasowych, które winnyby być rozmieszczone, zdaniem jego, równomiernie po całej Polsce.

W tem postawieniu zagadnienia, jako kwestji otwartej, leży zaleta książki, gdyż tylko w ten sposób mógł autor osiągnąć swój cel, mianowicie

zachęcić czytelnika do poważnego zastanowienia się nad zagadnieniem. Poznawszy wywody dwóch, a właściwie trzech stron, bezstronny czytelnik będzie musiał dążyć do wyrobienia sobie o sprawie własnego poglądu i uznać, że bynajmniej nie jest to rzecz łatwa.

*Z. Z.*

Piers Plowman Histories.

Junior Book I. Stories of Hebrew, Trojan, Early Teutonic, and Medieval Life. Pictures by *Nancy Smith* and *Hilda Booth*. Leterpress by *E. H. Spalding*. 3. wyd., 1928, 36 ilustracyj kolorowych i 36 str. tekstu objaśniającego.

Junior Book II. Stories from Greek, Roman, and Old English History. By *Mary Sarson* and *Mary E. Paine*. With 28 illustr. by *Nancy Smith* and *W. P. Starmer*. 3. wyd., 1928, str. 90 + 4 kolor. ilustr.

Junior Book III. Stories from English History from 1066 to 1805. By *Margaret R. Keary* and *Phyllis Wragge*. With 25 illustr. by *W. P. Starmer*. 5. wyd., 1928, str. 129 + 8 nlb. + 4 kolor. ilustr.

Junior Book IV. The Social History of England from Earliest Times to 1485. By *J. J. Bell, M. A.* With 110 maps and illustrations. 9. wyd., 1928, str. XII + 196 + 8 nlb. + mapka Anglji.

Junior Book V. The Social History of England from 1485 to the Present Day. By *E. H. Spalding, M. A.* With 102 maps and illustrations. 8. wyd., 1928, str. VIII + 264 + 16 nlb. + mapka Anglji.

Junior Book VI. The Nation and its Government from Earliest Times to 1485. By *J. J. Bell, M. A.* With 82 maps and illustrations. 5. wyd., 1927, str. VIII + 296 + 14 nlb. + mapka Anglji.

Junior Book VII. The Nation and its Government from 1485 to the Present Day. By *E. H. Spalding, M. A.* and *Phyllis Wragge, M. A.* With 88 maps and illustrations. 3. wyd., 1928, str. VIII + 296 + 16 nlb. + mapka Imperjum Brytyjskiego.

London, George Philip and Son, Ltd., 32 Fleet Street, E. C.

Jest to zbiór podręczników różnych autorów do nauki historji na różnych stopniach nauki, dostosowany do wymagań pedagogów angielskich i cieszący się największą popularnością w Anglji, o czem świadczy liczba wydań i przedruków, dochodząca przy niektórych tomikach do 30. Pierwsze wydania pojawiły się w przededniu wielkiej wojny w 1913 i 1914 r., ostatnie w latach 1927 i 1928. Oryginalny tytuł wzięty został, jak się dowiadujemy z przedmowy, umieszczonej w każdym tomiku, z głównego dzieła średniowiecznego poety angielskiego W. Langland'a, który przedstawił w niem wizję ówczesnego życia w Anglji, wysuwając na pierwszy plan z pośród ludzi wszystkich zawodów uczciwego rolnika Piotra — Piotra Oracza, jak go nazwał. „Przyjęliśmy — mówią autorowie — nazwę tę dla naszych historycz-

nych książeczek, ponieważ i one, podobnie jak ów poemat, opowiadają o różnego rodzaju ludziach, którzy pracowali i żyli w naszym świecie".

Zgodnie z żądaniem wielu nauczycieli, przygotowanie do „historycznego urobienia umysłu" (historical habit of mind) rozpoczyna się w szkołach angielskich już od drugiego roku nauki. Dla uczniów tego roku jest przeznaczony pierwszy tomik „Opowiadań" Piotra Oracza. Jest to „książeczka obrazkowa dla dzieci, którym czytanie sprawia jeszcze pewną trudność". Zawiera 16 całostronicowych barwnych ilustracyj, do których dodany jest tekst nie w formie opowiadań, ale objaśnień do rycin, napisany stylem łatwym i prostym, by dzieci, którym ktoś ze starszych to odczyta, mogły go bez trudności zrozumieć. Cztery pierwsze obrazki poświęcone są historji Żydów (Izaak i Rebeka, Przybycie Józefa do Egiptu, Józef czeka na braci, Dawid i Jonatan), trzy następne przedstawiają: salę na dworze Menelausa, Helenę i Parysa, walkę Hektora z Achillesem, okręty greckie, wracające do ojczyzny i płonącą Troję. Trzy dalsze obrazki ilustrują dzieje angielskiego bohatera Beowulfa (VI w.), trzy inne poświęcono Robinowi Hood, obrońcy biednych i uciśnionych (XII w.), trzy ostatnie wreszcie — św. Franciszkowi z Asyżu. Nie wdając się w ocenę, czy rzeczywiście wybrano materjał, mogący najsilniej przemówić do dzieci i największe wzbudzić zainteresowanie, niepodobna nie zastrzec się przeciwko niektórym zwłaszcza ilustracjom, zbyt przestylizowanym.

Tomik II, zawierający „opowiadania" (stories) z historji greckiej, rzymskiej i staroangielskiej, przeznaczony jest dla trzeciego roku nauki. Na 90 stronach pomieściły tu autorki 15 opowiadań, napisanych stylem prostym i łatwym, ilustrowanych częściowo barwnemi, częściowo kreskowemi rycinami. Dowiedzą się z książeczki tej uczniowie obszerniej o Helenie i zdobyciu Troi (o czem już nieco słyszeli poprzedniego roku), o Krezusie i Solonie, o Feidipidesie, który przyniósł do Aten wiadomość o zwycięstwie maratońskiem, o Leonidasie, Aleksandrze Macedońskim, Romulusie i Remusie, o dzielnym Horacjuszu, o Regulusie, o przybyciu Cezara do Brytanji, o brytyjskiej królewnie Boadice'y, która bohatersko walczyła z Rzymianami, o św. Oswaldzie, Caedmonie, św. Edmundzie i o walkach z Normanami. Są to naprawdę ciekawe opowiadania, w niczem nie przypominające suchego wyliczania faktów historycznych, nie zawierają ani jednej dokładnej daty. Utrzymane są całkowicie w tonie bajeczek dla dzieci i nawet podobnie, jak wszystkie bajki, się zaczynają: „Przed dawnemi laty żyła królowa imieniem Helena, a była ona najpiękniejszą z kobiet, jakie kiedykolwiek żyły na świecie..."; albo: „Żył niegdyś bardzo rozumny człowiek, który nazywał się Solon. Mieszkał w mieście greckiem, Atenach..."

W tych łatwiutkich i niewątpliwie chętnie przez dzieci słuchanych opowiadaniach pomieściły jednak autorki w sposób bardzo umiejętny sporo ciekawych i cennych dla późniejszych lat wiadomości historycznych. Są więc tam wiadomości takie np., jak wyglądały dawne miasta grec-

kie, jak greckie domy, jaki był sposób walczenia, jakiej używano broni w Grecji, a jakiej w Rzymie, jakich okrętów. Usłyszą uczniowie o rozumnych radach Solona, o tem, jak Grecy starali się o fizyczny rozwój młodzieży, jak Rzymianie zakładali miasta, jak mnisi szerzyli chrześcijaństwo w Brytanji, jaki był sposób życia ówczesnych ludzi. A zdobędą te wszystkie wiadomości nie drogą mozolnego wykuwania szczegółów, ale prawie bez wysiłku, dzięki bardzo łatwemu sposobowi przedstawiania. Z pewnością do podręcznika tego chętnie zaglądać będzie uczeń nawet bez specjalnego nakazu ze strony nauczyciela.

W tym samym mniej więcej tonie utrzymany jest tom III historycznych opowiadań, przeznaczony dla IV roku nauki z tą różnicą, że ze względu na starszy wiek uczniów jest nieco obszerniejszy, bo zawiera już stron 129. Obejmuje on dzieje Anglji od 1066 do 1805 r. Wiadomości z dziejów powszechnych znajdziemy tu bardzo niewiele i tylko w związku z odpowiedniemi partjami historji angielskiej. Tak więc o cesarstwie niemieckiem wspomina autor, mówiąc o Matyldzie, córce Henryka angielskiego, która wyszła zamąż za niemieckiego cesarza. Przy Ryszardzie I opowiada o krucjatach, przy wojnach z Francją — o Dziewicy Orleańskiej, przy Tudorach — o Kolumbie i t. p. Dowiedzą się uczniowie z tej książeczki o warunkach życia mieszkańców Anglji w różnych okresach, o walkach socjalnych i religijnych, o świetnym dworze królowej Elżbiety, o próbach podejmowanych przez ludność dla zdobycia udziału w rządach, o opłakanych stosunkach zdrowotnych w miastach i szerzących się wskutek tego epidemjach, o podróżach i odkryciach Cooka, o zwycięstwie floty angielskiej w wojnach z Francją. Jakkolwiek i w tym tomiku opowiadania są przystępne i widoczne jest usiłowanie autorek, by książka była zajmująca, to jednak widzimy równocześnie dążenie do stopniowania trudności w porównaniu z rokiem ubiegłym. Więcej spotykamy tu zagadnień z historji wewnętrznej, tu i owdzie mamy nawet już dokładną datę, gdy tymczasem w II tomiku mówiono tylko, iż stało się to np. w 100 lat po Cezarze, czy w 150 po zawojowaniu Anglji przez Rzymian.

Na końcu tej książki znajdują się tematy do ćwiczeń w związku z poszczególnemi rozdziałami książki. A więc: Opisz na podstawie obrazka w książce, czem się trudnią ludzie, których na obrazku widzisz. Dlaczego Szkoci są dumni z Roberta Bruce? O ile Londyn z czasów wielkiej zarazy różni się od Londynu dzisiejszego? Opisz w pierwszej osobie, niby jako naoczny świadek, przeżycia ludzi z czasów wielkiej zarazy w Londynie. Cook opowiada synowi o trudnościach swych wypraw. O jakich wielkich żeglarzach dowiedziałeś się z tej książki? który ci się najlepiej podoba i dlaczego? i t. p. Z przeważną częścią tych pytań nawet i przeciętni uczniowie dadzą sobie radę, oczywiście, o ile byli odpowiednio przez nauczyciela prowadzeni i zaprawiani do pewnego wysiłku myślowego przy operowaniu wiadomościami historycznemi. Budzą natomiast poważne wątpliwości pytania

w rodzaju: Przyjrzyj się obrazkowi na str. 11 (obrazek przedstawia koronację Matyldy na cesarzową). Czy chciałbyś być na miejscu małej Matyldy w owej uroczystej chwili, czy nie? Podaj powody!

W tomie IV przechodzimy od historyjek do prawdziwej historji. Podtytuł zapowiada, że jest to „społeczna historja Anglji od najdawniejszych czasów do r. 1485". Liczy 196 stron, 110 map i rycin, trzy strony zajmuje zestawienie dat, na końcu kilkadziesiąt tematów (90) do ćwiczeń. I na tym stopniu opowiadania są ciągłe, widoczne jest staranie autora, ażeby książka nie była nudnem i suchem wyliczaniem faktów, ale ażeby budziła zainteresowanie naukowe i zamiłowanie do przedmiotu. Styl prosty, jasny, sposób przedstawiania barwny, niekiedy z zacięciem dramatycznem. Mejsce zwyczajnych opisów zastępuje autor zazwyczaj akcją, wprowadza fikcyjne postacie zakonników, rycerzy, mieszczan i wieśniaków, każe im przeżywać różne przygody, uprawiać ziemię, przepisywać rękopisy, polować, podejmować starania o uzyskanie pewnych przywilejów, urządzać uczty, zabawy, nawet pielgrzymki do miejsc świętych. Tak traktowane zagadnienia historyczne tracą wiele ze swej abstrakcyjności, mimo iż są tu omawiane kwestje, pozornie dla dzieci w tym wieku niedostępne, jak kwestje społeczne, problemy religijne, zagadnienia konstytucyjne. Autor uwzględnia elementy lokalne i do nich stara się nawiązać opowiadania. I tak np. opis willi rzymskiej nawiązuje do ruin, znajdujących się koło Greenwich. Nie podaje jednak suchego opisu, ale każe nam samym obchodzić kolejno ubikację po ubikacji i oglądać, co ciekawsze. „I niech nam się zdaje, — czytamy dalej (str. 42) — że zwiedzamy znowu rzymską willę i otoczenie jej w kilkadziesiąt lat po podbiciu Brytanji". A gdyśmy i to już obejrzeli, każe nam znów w nową wybrać się podróż. „Przyjmijmy, że minęło lat 150 i że znowu wędrujemy po rzymskiej drodze do wioski, położonej na wzgórzach Greenwich" — poczem roztacza przed nami obraz zniszczenia, jaki dokonał się w Anglji po opuszczeniu jej przez rzymskie legjony. Dzięki takiemu sposobowi przedstawiania uczeń przeżywa niejako sam poszczególne okresy dziejów i wypadki historyczne wskutek tego lepiej wbijają mu się w pamięć. Poznaje nietylko ważniejsze wydarzenia z historji politycznej, ale dowiaduje się, jak wyglądały osady anglosaskie, jak budowano domy, obwarowywano grody, jak prowadzono wojny, czem się trudniono w czasie pokoju w wioskach i miastach, jednem słowem, poznaje życie ówczesne i przyswaja sobie ogromny zasób szczegółowych wiadomości bez specjalnego wysiłku. Książka posiada znakomite ryciny kreskowe, doskonale zharmonizowane z tekstem, ilustrujące każde ciekawsze zdarzenie, stroje, broń, mieszkania, typy.

Ćwiczenia, zestawione oddzielnie dla każdego rozdziału, wymagają od uczniów znaczniejszego wysiłku myślowego, aniżeli w klasie poprzedniej, a także i znaczniejszego nakładu pracy. Są pomiędzy niemi i zupełnie łatwe, jak np.: Podaj kilka rodzajów potraw i odzieży, których my używamy,

a których ludzie okresu kamiennego nie znali, albo: Przerysuj kolorowemi kredkami z podręcznika rycinę, przedstawiającą rzymskiego żołnierza. Trudniejsze już jest następujące ćwiczenie: Wyobraź sobie, że jesteś synem anglosaskiego rolnika, który żył około r. 600; opowiedz, jakie są zajęcia twych rodziców i jak im pomagasz; albo też: Opisz wieczór świąteczny w miasteczku, przerwany zjawieniem się posła królewskiego, wzywającego mieszkańców do udziału w wojnie. Uczeń pokonać tu musi nietylko trudności, związane z wyborem materjału, ale także trudności natury stylistycznej, których na tym stopniu lekceważyć nie można. A tego rodzaju ćwiczeń jest spora ilość w IV tomie.

Tom V-ty obejmuje społeczną historję Anglji od r. 1485 do dni dzisiejszych, ma 102 rycin i mapek, zestawienie dat, 200 tematów do ćwiczeń, liczy 264 str. Jest to dalszy ciąg tomu IV, różni się od niego tylko nieco trudniejszem i bardziej szczegółowem przedstawianiem zagadnień; naogół jednak sposób omawiania tematów pozostał ten sam. Od czasu do czasu spotykamy wyjątek z dzieł poetów z danej epoki, oświetlający jakąś kwestję (np. z Szekspira, Jerzego Peele'a, Tomasza Nashe'a, Randolpha, Miltona i t. p.), albo urywek jakiegoś listu, kroniki, historji. Szereg ustępów poświęcono opisom życia w miastach, na zamkach rycerskich, na wsi, w klasztorach, na dworze królewskim za Elżbiety i w czasach późniejszych. Dowie się z książki tej uczeń, jak Anglja stała się państwem konstytucyjnem, jak rozwinął się jej handel i przemysł, jak ugruntowała się potęga na morzu, pozna główne wynalazki i odkrycia, zwłaszcza te, które wpłynęły na przekształcenie przemysłu rękodzielniczego w Anglji w fabryczny, pozna rozwój dróg i środków komunikacyjnych, dowie się o głównych zdobyczach na polu sztuki i nauki.

Doskonały jest np. ustęp, przedstawiający rozwój przemysłu metalowego, na który patrzymy własnemi oczyma, gdyż autor każe nam znowu razem z sobą „odbywać w towarzystwie wędrownego przekupnia podróż przez lasy Sussexu w r. 1740". Widzimy, jak dokonywało się wydobywanie i przetapianie kruszców, a widzimy naprawdę, bo ryciny i wykresy, bardzo przejrzyste i dokładne, doskonale tekst objaśniają. Albo opis życia w Londynie, do którego wjeżdżamy w obszernej karocy, opłacamy rogatkowe, przejeżdżamy przez ulice szersze z nowemi domami, z trudnością przesuwamy się przez wąskie uliczki starego Londynu. Niema policji, by kierowała ruchem, musimy co krok stawać, oglądamy stare domy, sklepy, podziwiamy lektyki, w których tragarze niosą bogatszych mieszkańców, deszcz ulewny zmusza przechodniów, nieznających jeszcze parasoli, do szukania schronienia w domach, brak ścieków utrudnia chodzenie ulicami. Zajeżdżamy do gospody, tam najmujemy pokój, kładziemy się wcześnie na spoczynek, bo na ulicach ciemno wieczorem. W następnym dniu oglądamy kawiarnię londyńską, założoną przez Turka, przypatrujemy się jakiemuś widowisku, słuchamy ciekawego kazania, załatwiamy sprawunki na targu, jesteśmy obecni przy

ściganiu złodzieja. Ileż to niezmiernie ciekawych wiadomości zdobędzie uczeń po przerobieniu tego ustępu, który niewątpliwie go zainteresuje, tak barwnie i ciekawie autor ujął całość.

Bardzo dobrze zrobiony też jest ustęp, przedstawiający w formie opowiadania starego przyjaciela, jak to powstały fabryki w Anglji, doskonała historja robotnika z Lancashire, który sam od najmłodszych lat zatrudniony był w przędzalni przez 14 godzin na dobę za pensa dziennie. Nigdy nie chodził on do szkoły i ciężko borykał się, nie mogąc zapracować na utrzymanie rodziny; syna swego Tomka posyłał jednak do szkół, by mu zapewnić wykształcenie. Towarzyszymy następnie 5-letniemu Tomkowi (r. 1835) do różnych zakładów naukowych i zapoznajemy się ze sposobami nauczania w tych czasach. Jesteśmy następnie świadkami, jak wnuk owego Tomka, już u schyłku XIX i z początkiem XX w. uczęszcza najpierw do szkółki, a potem do szkoły i patrzymy, jak na korzyść pod każdym względem zmieniła się miejscowość Lancashire w ciągu tych kilkudziesięciu lat.

Ostatni ustęp poświęcony jest żegludze w XIX w., a na zakończenie podano wiadomość o wojnie światowej. Ani słowa jednakowoż o przyczynach wybuchu wojny, czy o jej przebiegu, ani jednej szczegółowej wiadomości. „W sierpniu 1914 r. — czytamy — wybuchła wielka wojna światowa. Spokojne morza, które ludzie przywykli uważać za wspólne drogi dla okrętów wszystkich narodowości, nagle stały się widownią walk". Bardzo krótko przedstawiono walkę na morzu, zakończenie wojny i jej skutki. „Rok po roku zatapiano okręty i ludzie ginęli na posterunkach, ale ci, którzy przetrwali, pełnili niestrudzenie swe obowiązki. Przywozili pożywienie i wełnę i inne przedmioty, bez których wszyscybyśmy byli wyginęli. Przywozili też żołnierzy z dalekich zamorskich kolonij i ze Stanów Zjednoczonych, którzy pomogli do zakończenia wojny. Wielu żeglarzy porzuciło czasowo swe zajęcia na okrętach handlowych i poświęciło się służbie na statkach wojennych. Głównie żeglarze różnego rodzaju przyczynili się do tego, że wreszcie nastał pokój. Wojna światowa skończyła się w r. 1918, pokój podpisano w r. 1919. Świat stał się biedniejszy, smutniejszy i rozumniejszy po tych wszystkich stratach". Opis kończy pouczenie o morzu. „Jest to potężna, wspólna droga dla wszystkich narodów. Morze powinno jednoczyć, a nie dzielić ludy świata".

Tematy ćwiczeń są naogół dostosowane do umysłowego poziomu uczniów V roku nauki, ale wymagają wiele czasu i pracy od ucznia, jeśli porządnie ma na nie odpowiedzieć. Autor coraz częściej każe, prócz podręcznika, posługiwać się i innemi książkami, jak np.: „Na podstawie podręcznika i kilku innych książek przedstaw przybycie wędrownego kramarza ze stolicy do miasteczka i niech on opowie mieszkańcom o koronacji króla (Henryka VIII) i innych nowinach politycznych. Na podstawie przeczytanych kilku dzieł podaj charakterystykę króla, którego koronacja odbyła się w r. 1509". I tu podobnie, jak w poprzednim tomie, obok

pytań zupełnie łatwych, jak opis jakiegoś obrazka, pomieszczonego w książce, wyjaśnienie kilku dat, pytanie: co wiesz o Czarnej Śmierci i t. p., znajdujemy trudniejsze, w rodzaju: „Wyobraź sobie, że jesteś uczniem za czasów Henryka VIII; opowiedz, czego się uczysz i jak spędzasz dni wolne; podaj różnice w sposobie życia Anglji z 1485 r., a obecnie i uzasadnij, dlaczego wolałbyś żyć w pierwszej lub drugiej z tych epok". Są też i zagadnienia, które nawet bardzo zdolnemu uczniowi zajmą dobrych kilka godzin czasu, jeśli zechce odpowiedzieć wyczerpująco, np.: „Zestaw główne zmiany, jakie zaszły w ustroju i sposobie życia miast od r. 1485 do 1603 i podaj powody tych zmian". Niektóre ćwiczenia okażą się dla uczniów, nieposiadających zdolności do robót ręcznych, prawie niewykonalne, jak np.: „Sporządź mały warsztat tkacki i utkaj trochę wełny na kawałek materji". Czy każdy uczeń potrafi ułożyć piosenkę, jaką „mogłaby" śpiewać niewiasta przy kołowrotku, czy górnik przy pracy — jest wątpliwe.

Ostatnie dwa tomy, VI i VII, obejmują „dzieje narodu i jego rządy od najdawniejszych czasów do r. 1485" w t. VI, a do dni dzisiejszych w t. VII. Każdy tom liczy 296 stron i zawiera ośmdziesiąt kilka map i ilustracyj, zestawienie dat, kilka tablic genealogicznych i około 200 tematów do ćwiczeń. Jest to jakby powtórzenie materjału naukowego klas poprzednich, ale sposób ujęcia jest bardziej „naukowy". Więcej tu już cytatów źródłowych, gruntowniejsze omówienie zagadnień konstytucyjnych i społecznych, próby przedstawiania wypadków w przyczynowym związku. I tu jednak dla podtrzymania zainteresowania i uprzystępnienia rzeczy trudnych posługuje się autor akcją, zamiast opisem; ze zwrotami „Wyobraźmy sobie (Let us suppose)" spotykamy się bardzo często. Autorzy starają się zbliżyć do umysłów młodzieży i udaje im się to w całej pełni. Niema nic w tych książkach nudnego, nic suchego. W każdem zdaniu widać, jak autorzy unikali „uczonego tonu", by nie zrażać uczniów do książki, ale, przeciwnie, uczynić im tę książkę miłą. Stąd taki np. opis życia współczesnego za królowej Elżbiety, mimo poruszenia wielu trudniejszych zagadnień, będzie zrozumiały i interesujący nawet dla najmniej wyrobionych uczniów. Bardzo ciekawy jest ustęp, poświęcony więzieniom i ulepszeniom, jakie w tym kierunku dokonały się w ciągu wieków; dobrze przedstawiony ustrój społeczny w XIX w., rozwój poczt, wreszcie imperjalizm angielski. Pytania podobne w obu tomach.

Pewne wątpliwości budzi tylko rozmiar książek, od V tomu począwszy. Trudno wyobrazić sobie, ażeby, mimo łatwego stylu podręcznika i zajmującego sposobu przedstawiania, uczeń zdołał przerobić w ciągu roku dwieście kilkadziesiąt stron tekstu, zwłaszcza, że — jak z pytań widać — musi równocześnie zapoznawać się także i z innemi książkami historycznemi, utworami poetyckiemi i powieściowemi, musi rysować, modelować, wyrzynać w drzewie i t. p.

Pod względem typograficznym książki przedstawiają się bez zarzutu.

Papier doskonały, druk wyraźny, ryciny, mapki, plany, wykresy świetnie dobrane i wykonane. Zgodnie z obowiązującemi w Anglji przepisami, wszystkie tomiki są oprawne w porządne, trwałe płótno. Cena pooszczególnych tomików waha się, zależnie od wielkości, od 1 s. 6 d. do 2 s. 9 d. [1].

Warszawa. *Dr. G. Gebertowa.*

## Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

*Prof. Stefan Cybulski.* Bogowie i ludzie w sztuce greckiej i rzymskiej. Tekst objaśniający napisał dr. Kazimierz Michałowski. Nakładem „Salonu Malarzy Polskich, H. Frist i S-ka" w Krakowie.

Pod tytułem powyższym zaczęło się ukazywać wydawnictwo, mające obejmować całą mitologję grecko-rzymską w sztuce, postaci bohaterów, władców i pisarzy klasycznych. Jest to zarazem cały potrzebny dla szkoły średniej zakres zabytków antycznej rzeźby, płaskorzeźby, malowideł na wazach, fresków, monet (znacznie powiększonych). Całość obejmie około 15 zeszytów. Każdy zeszyt zawierać będzie od 6 do 9 plansz (32 × 43 cm) wydanych fotograficznie, niektóre w kolorach. Jak plansze, tak i tekst są ruchome, i można je będzie układać czy to według treści, czy według okresów sztuki, czy autorów-rzeźbiarzy, malarzy i t. p. Ze względu na format i bardzo plastyczne wykonanie, oraz ramki drukowane do każdej ilustracji, tablice nadają się doskonale do zawieszania na ścianach. Wyszedł już pierwszy zeszyt: „Zeus — Jowisz w sztuce". Zeszyt ten został zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. do użytku szkolnego. Najbliższe zeszyty mają zawierać ilustracje i teksty do Hery, Ateny, Apollina. Całość wyjdzie w ciągu roku, o ile wydawnictwo znajdzie poparcie, na jakie najzupełniej zasługuje.

Chowanna. Czasopismo pedagogiczne poświęcone naukowym zagadnieniom wychowania. Wychodzi kwartalnie w Krakowie pod redakcją Prof. U. J. *Dr. Z. Mysłakowskiego* ze współudziałem Komitetu Redakcyjnego, który stanowią PP.: *Wł. Radwan, Dr. L. Ręgorowicz, Prof. Dr. S. Szuman, Prof. Dr. F. Znaniecki.* Nakł. Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Adres Redakcji: Studjum Pedagogiczne, ul. Straszewskiego 27, Kraków. Adres Administracji: Księgarnia Jagiellońska, ul. Wiślna 3, Kraków.

Rok 1929. Zeszyt pierwszy i drugi. *Treść:* Stefan Szuman. Nowe kierunki psychologji a pedagogika. — Prof. Dr. Eugeniu Sperantia (Rumunja). L'unité comme but et moyen de l'éducation. — Ludwik Jaxa Bykowski. Zachowanie się młodzieży w czasie badań pedologicznych. — Józef Chałasiń-

---

[1] Na omówione tu podręczniki angielskie winni zwrócić uwagę nauczyciele języka angielskiego. Zwłaszcza tomiki IV i V dają wiele ciekawego materjału do poznania kultury angielskiej — *Przyp. red.*

ski. Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne. — Tadeusz Czapczyński. Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w latach 1921/2 — 1926/7. — Resumés. — Sprawozdania i oceny. — Kronika.

Samorząd Szkolny. Organ Komisji Zjazdów Rad Szkolnych. Wychodzi w końcu każdego miesiąca. Redaktor: *Józef Zawadzki.* Komitet Redakcyjny: *Henryk Bielecki,* prezes Rady Szkolnej pow. Błońskiego, *Stefan Jankowski,* prezes R. Szk. pow. Warszawskiego, *Stanisław Miklaszewski,* Dyr. Biura Pracy Społ., *Lucjusz Zapolski,* wizytator szkół Kuratorjum Warsz. Okr. Szk. Redakcja i administracja: Warszawa, Hipoteczna 5, m. 1. — Rok I, 1929, Nr. 1—4.

*Prof. W. W. Zienkowski.* Psychologja dziecięctwa. Z oryginału rosyjskiego przełożył Piotr Macewicz. — Bibljoteka Przekł. Dzieł Ped. pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 9. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 455.

*Dr. Henryk Rowid,* Dyr. P. Pedagogjum w Krakowie. Psychologja Pedagogiczna. Podręcznik dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego. Z 22 rys. w tekście. Skł. gł.: Gebethner i Wolff. 1928. Str. 356.

*Henryk Rowid.* Szkoła Twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wydanie II rozszerzone. Kraków. Skł. gł.: Gebethner i Wolff. 1929. Str. 350.

*Ludwik Posadzy.* Odrodzić Polskę w Chrystusie. Zagadnienia wychowawcze i społeczne. Poznań. Fiszer i Majewski. 1928. Str. 265.

*X. Józef Rokoszny.* System wychowawczy Marceliny Darowskiej. Zebrał i zestawił... Radom. Drukarnia „Jan Kanty Trzebiński". 1928. Str. 141.

*Janusz Korczak.* Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. Wydanie II. Warszawa—Kraków. Wyd. J. Mortkowicza. 1929. Str. 168.

*Dr. Michał Friedländer.* Zmiany duchowe u młodzieży w wieku przełomowym. Lwów. Nakł. Centr. Komitetu Opieki nad Żyd. Sierotami we Lwowie. 1929. Str. 20.

*Dr. Karol Koniński.* Szkoła na miarę. (Projekt szkoły średniej indywidualizującej). — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod red. Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 2. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 168.

*Rudolf Taubenszlag,* Dr. filozofji i praw. System daltoński. Rekonstrukcja planu. Zalety — wady. Wskazania. — Odbitka z „Ruchu Pedagogicznego". — Warszawa. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1929. Str. 31.

Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa. Nakł. Ministerstwa W. R. i O. P. 1929. Str. 139 + 3 nlb.

*Antonina Kołaczkowska.* Szkolnictwo powszechne w powiecie lubelskim 1917—1927. Wydano staraniem Rady Szkolnej Powiatowej w Lublinie z okazji 10-lecia niepodległości Polski. Lublin. 1928. Str. 78 + 8 tabl.

Powiat Miechowski. Tom I. Rozwój szkolnictwa powszechnego w okresie od 1918 do 1928 roku. — Bibljoteka Regjonalna Naucz. Szk. Powsz. pow. Miechowskiego. Nr. 1. — Miechów. Rada Szkolna Powiatowa. 1928. Str. 106 + mapka.

Prawo nauczyciela polskiego. Zbiór przepisów normujących stosunki służbowe nauczycieli szkół państwowych i publicznych. Zestawili: *Józef Stypiński, Stanisław Marszałek.* Warszawa. Nakł. Związku Pol. Naucz. Szk. Powsz. 1929. Str. 313.

*Dr. Z. Klemensiewicz.* Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod red. Prof. Dr. Z. Mysłakowskiego. Nr. 1. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 163.

*Irena Mayzlówna.* Metodyka nauczania gramatyki języka obcego w V i VI klasie gimnazjum. (Wskazówki metodyczno-dydaktyczne dla nauczycieli języka francuskiego). Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 103.

*Stanisława Niemcówna.* Dydaktyka geografji. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1929. Str. 333.

*Dr. Wacław Jezierski,* profesor i wizytator Min. W. R. i O. P. Szkolny zakład geograficzny. Z 18 rysunkami w tekście. — Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna pod redakcją Stanisława Pawłowskiego, profesora geografji Uniw. Pozn. — Lwów — Warszawa. Książnica - Atlas. 1929. Str. 54 + 2 nlb.

*Leon Władysław Biegeleisen.* Polska polityka gospodarcza a szkolnictwo zawodowe. Szkoły a gospodarstwa narodowego tom II. Warszawa. Nakł. Gazety Administracji i Policji Państwowej. (1929). Str. 196 + 4 nlb.

*Jakób Stefan Cezak,* Dyr. P. Szk. Handl. w Zgierzu. Wykształcenie ekonomiczne a rozwój mocarstwowy Polski. Warszawa. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1929. Str. 57.

*Dyr. Bronisław Duchowicz.* Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna walczyć z alkoholizmem młodzieży i społeczeństwa? Z 9 ryc. w tekście. Wydanie II rozszerzone. Poznań. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. 1928. Str. 83.

# KRONIKA

## OTWARCIE POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ W POZNANIU

Otwarcie P. W. K. nastąpiło w terminie zapowiedzianym zgóry, bez żadnego opóźnienia, t. j. w dniu 16 maja b. r. o godz. 10-ej rano.

Aktu uroczystego otwarcia dokonał Pan Prezydent Rzeczypospolitej przy asyście Rządu i przedstawicieli państw obcych.

Następnego dnia o godz. 11-ej Pan Prezydent dokonał otwarcia Wystawy Rządowej, a między innemi — Wystawy Ministerstwa W. R. i O. P., na której zabawił dłużej w dziale szkolnictwa zawodowego żeńskiego. Wystawa Ministerstwa W. R. i O. P. w całokształcie swoim przedstawia się bardzo dobrze i wzbudziła powszechne zainteresowanie.

Szczegółowe sprawozdanie z działu Ministerstwa W. R. i O. P. na P. W. K. zamieszczone będzie w następnym numerze „Oświaty i Wychowania".

## STAŁA KOMISJA MIĘDZYDEPARTAMENTOWA MINISTERSTWA W. R. I O. P.

Trzecie posiedzenie Komisji w dniu 30 kwietnia b. r. pod przewodnictwem P. Ministra dra Sławomira Czerwińskiego poświęcone zostało między innemi omówieniu sprawy nowych uzgodnionych programów gimnazjum niższego i wyższych klas szkół powszechnych.

Głównym przedmiotem obrad była sprawa dzisiejszego stanu rzeczowego i prawnego budownictwa szkół powszechnych. Uznano tę sprawę, którą zajmował się również zjazd Kuratorów Okręgów Szkolnych w dniu 22 marca b. r., za najdonioślejsze w obecnej chwili zagadnienie polityki oświatowej w Polsce. Poruszono myśl opracowania projektu nowej ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych oraz myśl powołania biura instruktorskiego przy Ministerstwie, które udzielaćby miało fachowych porad budowlanych samorządom.

Czwarte posiedzenie Komisji, odbyte dnia 13 maja b. r., zajęło się poza sprawą budownictwa szkolnego również projektem ustawy o ustroju szkolnictwa muzycznego w Polsce i omówieniem wyników przeprowadzonych studjów i konferencyj nad stanem dotychczasowym wymienionego szkolnictwa.

# UCHWAŁY PIERWSZEGO POSIEDZENIA WARSZAWSKIEJ RADY SZKOLNEJ OKRĘGOWEJ

Dnia 6 i 7 marca b. r. odbyło się w Warszawie pierwsze posiedzenie Warszawskiej Rady Szkolnej Okręgowej, powołanej do życia rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 5 września 1927 r., a mającej za zadanie: współdziałanie z Kuratorem Okręgu Szkolnego Warszawskiego w zakresie badania potrzeb szkolnych i oświatowo-kulturalnych okręgu, przedstawianie Ministrowi W. R. i O. P. opinij o administracji szkolnej i stanie szkolnictwa w okręgu, wydawanie opinij o projektach budżetowych okręgu szkolnego, o wnioskach zakładania i zwijania państwowych szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych i seminarjów nauczycielskich, rozwiązywanie na wniosek Kuratora rad szkolnych powiatowych i t. p.

Obrady, którym przewodniczył Kurator Okręgu Szkolnego p. G. Zawadzki, odbywały się w obecności 31 (na ogólną liczbę 39) członków Rady, wśród których znajdowali się Naczelnicy Wydziałów Kuratorjum oraz Wizytatorowie Szkół.

Rada utworzyła szereg komisyj, jak: 1) komisję do spraw szkolnictwa powszechnego, kształcenia nauczycieli, wychowania przedszkolnego i oświaty pozaszkolnej, pod przewodnictwem dyr. Makucha, 2) do spraw szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, pod przewodnictwem dyr. Łozińskiego, 3) do spraw szkolnictwa zawodowego, pod przewodnictwem dyr. Wojtowicza i 4) do spraw ogólnych, pod przewodnictwem prokuratora Rudnickiego, oraz dokonała wyboru Wydziału Wykonawczego.

Po ukonstytuowaniu się prezydjum i komisyj przystąpiono do wysłuchania referatów z najważniejszych dziedzin zagadnień szkolnych. Z referatów tych wynika, iż mimo różnorodnych trudności stan szkolnictwa na obszarze Okręgu Szkolnego Warszawskiego stale się poprawia, wykazując postępy we wszystkich dziedzinach oświaty publicznej.

Wygłoszone przed Radą referaty w liczbie 5, stanowiące ważny materjał do historji rozwoju szkolnictwa Warszawy oraz obszarów województw warszawskiego i białostockiego, postanowiono ogłosić drukiem.

Po przeprowadzonej na komisjach i na plenum dyskusji nad referatami uchwalono szereg wniosków, zawierających bądź postulaty, bądź rezolucje, względnie wskazówki dla Wydziału Wykonawczego.

Uchwalono między innemi postulaty: podniesienia poziomu nauczania higjeny w zakładach kształcenia nauczycieli, przywrócenia nauki higjeny w VII klasie szkół średnich ogólnokształcących, zwrócenia szczególnej uwagi na urządzanie przy szkołach sal gimnastycznych i boisk, dokonania porozumienia między Ministerstwem W. R. i O. P. a Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej dla opracowania sposobów współdziałania Kas Chorych z lekarzami szkolnemi w zakresie opieki lekarskiej nad ubezpieczoną

młodzieżą szkolną, ustawowego zapewnienia środków finansowych dla samodzielnego samorządu szkolnego, ustanowienia szczególnego podatku na cele oświatowe oraz budowy szkół powszechnych, wyższego poziomu naukowego nauczycieli w starszych oddziałach szkół siedmioklasowych i lepszego uposażenia tych nauczycieli, budownictwa gmachów szkolnych ze szczególnem uwzględnieniem budynków dla celów szkolnictwa powszechnego, zapewnienia mieszkań dla nauczycieli szkół powszechnych, konieczności zniesienia postanowień t. zw. „ustawy sanacyjnej" jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego 1929/30 i t. d.

Rada Szkolna, stwierdzając, iż szkolnictwo średnie w Okręgu Warszawskim wykazuje stały postęp, uznała dalej za pożądane: wydatne powiększenie istniejącej dzisiaj liczby gimnazjów państwowych na obszarze Okręgu Szkolnego Warszawskiego, poparcie inicjatywy w kierunku budowy niepaństwowych szkół średnich i zawodowych, wzmożenie akcji dokształcania nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, wzmożenie wychowawczej działalności szkół średnich ogólnokształcących, wydanie możliwie najrychlej programu naukowego dla szkolnictwa ogólnokształcącego, odpowiadającego pojemności umysłowej ucznia przeciętnie zdolnego, zarejestrowanie eksperymentów pedagogicznych, przeprowadzanych w różnych szkołach Okręgu.

W dziedzinie szkolnictwa zawodowego R. S. O., stwierdzając niedostateczny rozwój sieci szkolnej, braki w zaopatrzeniu szkół w pomoce naukowe, dotkliwe braki lokalowe i t. d., uważa za niezbędne zwiększenie wydatków Skarbu Państwa na szkolnictwo zawodowe oraz jednoczesne zwrócenie się za pośrednictwem Izb Przemysłowo-Handlowych i urzędów wojewódzkich do organizacyj gospodarczych i zawodowych oraz gmin miejskich i wiejskich o dalsze środki na szkolnictwo zawodowe.

W dziedzinie oświaty pozaszkolnej konieczne jest, zdaniem R. S. O., tworzenie instytucyj oświatowych w formie kursów dokształcających, domów ludowych, bibljotek, teatrów ludowych, dla kierownictwa któremi pożądani byliby instruktorzy oświatowi przy R. S. P., wreszcie ustawowe uregulowanie obowiązku zakładania szkół dokształcających przez gminy miejskie i wiejskie. W związku z tem R. S. O. postanowiła zwrócić się do Kuratorjum o uregulowanie spraw oświaty pozaszkolnej w drodze opracowania odpowiedniej instrukcji dla Rad Szkolnych Powiatowych.

Na podstawie art. 9 swego regulaminu, Rada Szkolna wezwała Wydział Wykonawczy do zajęcia się sprawą finansową i ułożenia budżetu Rady Szkolnej Okręgowej, uznała za potrzebne wydanie drukowanego sprawozdania o stanie i potrzebach szkolnictwa Okręgu Warszawskiego — według referatów wygłoszonych na pierwszym zjeździe R. S. O. z uzupełnieniem danemi o przedszkolach, postanowiła rozesłać komunikat do wszystkich R. S. Powiatowych na terenie Okręgu z zawiadomieniem o rozpoczęciu swej działalności oraz z instrukcją, aby przesyłały one dla R. S. O. wszelkie

sprawy, które, ich zdaniem, nadają się do rozpatrzenia przez R. S. O. (wśród innych spraw potrzebna byłaby R. S. O. informacja o stosunku samorządu terytorjalnego do poczynań R. S. Pow. oraz poczynań samorządów gminnych w zakresie oświaty). W sprawie przedszkoli R. S. O. uchwaliła polecić Wydziałowi Wykonawczemu opracowanie odpowiedniej instrukcji dla R. S. P. w kierunku zakładania przez samorządy ochron względnie ogródków dziecięcych.

## KURSY WAKACYJNE W R. 1929

### I. Kursy dla nauczycieli szkół powszechnych.

Najpopularniejszą formą dokształcania się nauczycielstwa szkół powszechnych w Polsce stały się kursy wakacyjne, zwłaszcza kursy państwowe, organizowane przez nasze władze szkolne z dużym nakładem pracy już od r. 1918. Obecnie znów odbędzie się w czasie wakacyj szereg takich kursów wakacyjnych.

Szczegółowe informacje o nich znaleźć można w świeżo wydanej przez Ministerstwo (jako odbitka z Nr. 5 Dziennika Urzędowego Ministerstwa) broszurce o 27 stronach p. t. „Kursy wakacyjne dla nauczycielstwa szkół powszechnych oraz szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli w r. 1929. Warszawa 1929. Tłoczono czcionkami Drukarni Państwowej". Tabela rozkładu projektowanych kursów wygląda jak następuje:

Kursów projektuje się:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L. p. | Okrąg Szkolny | Ogółem | państw. | pryw. | pedag. | hum. | mat.-przyr. i geogr. | art.-techn. | innych |
| Razem . . . . . | | 127 | 119 | 8 * | $9^{2}$ | $29^{2}$ | $28^{3}$ | 27 | $26^{1}$ |
| 1 | Krakowski . | 9 | 9 | — | — | 4 | 3 | 1 | 1 |
| 2 | Lubelski . . | 10 | 10 | — | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| 3 | Lwowski . . | 17 | 9 | 8 | $1^{2}$ | $3^{2}$ | $2^{3}$ | 2 | $1^{1}$ |
| 4 | Łódzki . . . | 4 | 4 | — | 1 | — | — | 2 | 1 |
| 5 | Poleski . . . | 7 | 7 | — | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | Pomorski . . | 8 | 8 | — | 1 | 2 | 4 | — | 1 |
| 7 | Poznański . . | 6 | 6 | — | — | 1 | 4 | 1 | - |
| 8 | Warszawski . | 26 | 26 | — | 2 | 6 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Wileński . . | 16 | 16 | — | 1 | 4 | — | 2 | 9 |
| 10 | Wołyński . . | 15 | 15 | — | 1 | 4 | 3 | 6 | 1 |
| 11 | Woj. Śląskie . | 9 | 9 | — | — | — | 4 | 4 | 1 |

* Kursy prywatne w rubrykach 6—10 oznaczone są jako wykładniki liczb. Statystyka niniejsza obejmuje tylko takie kursy prywatne, które zostały oficjalnie zgłoszone do Ministerstwa do chwili wyjścia z druku Nr. 5 Dziennika Urzędowego.

Pod względem przystosowania do potrzeb nauczycielstwa — nie organizuje się w r. b. zupełnie kursów dla niekwalifikowanych, natomiast kursy dla kwalifikowanych obejmują pewne większe fragmenty wiedzy, często ujęte także z punktu widzenia potrzeb kandydatów przygotowujących się na Wyższe Kursy Nauczycielskie. Przy 64 kursach widnieje w rozkładzie znak: (W. K. N.), oznaczający, że program przystosowany jest do potrzeb Wyższego Kursu Nauczycielskiego.

Poziom kursów dla nauczycielstwa szkół powszechnych przewiduje się dosyć wysoki. Gwarancją jego są nietylko programy (patrz: „Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych". Warszawa 1928), ale także nazwiska prelegentów. I tak np. z profesorów i docentów szkół wyższych prof. Szober zapowiedziany jest jako prelegent na dwu kursach: w Siennicy i w Dukli (kurs prywatny), doc. dr. Mienicki z Wilna przyrzekł współudział w kursie historycznym w Brasławiu, profesorowie Stecki i Zaleski z Uniwersytetu Poznańskiego przewidywani są na kursie biologicznym w Krzemieńcu, doc. dr. Ingarden ze Lwowa — na kursie w Grudziądzu, cały szereg profesorów Konserwatorjum — na kursach muzycznych w Krzemieńcu i t. d.

Prócz tego czynnych będzie na kursach bardzo wielu wybitnych dyrektorów i nauczycieli gimnazjów i seminarjów. Należy się też spodziewać, że nauczycielstwo z dotychczasowym zapałem skorzysta ze sposobności dokształcania się, nastręczonej im przez organizację kursów wakacyjnych.

Pod względem administracyjnym pewnem ułatwieniem będzie w r. b. zniesienie drogi służbowej przy zapisach (bezpośrednio do Inspektora Szk. w siedzibie kursu) i możność nabywania kart wpisowych (po 10 gr.) za pośrednictwem organizacyj nauczycielskich. Natomiast wpisowe (w związku ze zwiększonemi kosztami organizacyjnemi) podniesione zostało do 15 zł.

## II. Kursy dla nauczycielstwa szkół średnich i zakładów kształcenia nauczycieli.

Po raz pierwszy od czasu istnienia Państwa Polskiego podjęły władze szkolne inicjatywę w kierunku zorganizowania szeregu kursów dla kwalifikowanych nauczycieli szkół średnich i seminarjów nauczycielskich. Będą to więc kursy bez bezpośrednich zastosowań egzaminacyjnych w przeciwstawieniu do kursów dotychczasowych, które miały na celu przedewszystkiem nauczycieli niekwalifikowanych, przygotowujących się do egzaminów uproszczonych. Nie idzie zatem, żeby kursy obecne nie mogły się w wysokim stopniu przydać także nauczycielom niewykwalifikowanym przy pracy, przygotowującej do egzaminu. Okólnik Ministerstwa określa cele kursów w następujący sposób:

a) umożliwienie nauczycielstwu rozszerzania naukowych horyzontów i nawiązania łączności z ludźmi i środowiskami pracy naukowej;

b) zapoznanie z nowszemi wynikami badań w danej dziedzinie, przy-

czem tematy, mające bezpośredni lub pośredni związek z terenem pracy nauczycielskiej będą miały oczywiście pierwszeństwo;

c) omówienie zagadnień dydaktycznych w związku z programem.

W granicach tych wytycznych obmyślono programy 10 kursów wakacyjnych, projektowanych w r. b. Kursom tym profesorowie szkół akademickich przychodzą z wydatną pomocą. Tak np. kurs psychologiczno-pedagogiczny w Krakowie pod kierownictwem prof. Stefana Szumana, poświęcony głównie badaniom inteligencji dzieci i młodzieży oraz nowszym kierunkom psychologicznym w zastosowaniu ich do pedagogiki, skupi w pracy jako prelegentów (poza kierownikiem) profesorów Błachowskiego, Heinricha i Mysłakowskiego. Na kursie tym będzie zorganizowana pracownia do ćwiczeń psychologicznych pod kierunkiem prof. Szumana. Szczególnie pożądany jest na tym kursie udział nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli.

Kurs polonistyczny będzie miał część literacką, poświęconą nowszym badaniom nad romantyzmem polskim (prof. dr. Pigoń z Wilna) i literaturze wieku XX (dr. Bielak z Krakowa). Chodzić tu będzie o zapoznanie słuchaczy z najnowszemi wynikami badań na szerokiem tle literatury światowej. Część językowa obejmie przedewszystkiem ćwiczenia w interpretacji językowej tekstów literackich, z uwzględnieniem starszego języka aż do Mickiewicza. Niedostateczne uwzględnienie strony językowej tekstów literackich jest dotkliwym brakiem, niejednokrotnie obserwowanym u naszych polonistów, to też spodziewać się należy, że ten właśnie temat pracy na kursie będzie przez polonistów powitany z zadowoleniem, tem bardziej, że opracuje go specjalista w tym kierunku prof. dr. Taszycki z Wilna, który będzie zarazem kierownikiem kursu. Prócz tego na kursie przewiduje się wykłady monograficzne, jak prof. dra Nitscha o geografji wyrazowej, prof. dra Lehra-Spławińskiego o tak zw. życiu wyrazów, prof. dra Benniego o zagadnieniu poprawnej wymowy i dra Klemensiewicza o zagadnieniach metodycznych.

Kurs germanistyczny będzie trzecim kursem krakowskim. Wykłady będą się tu odbywały po większej części w języku niemieckim. Słuchacze będą mieli sposobność zaznajomić się z problemami współczesnej kultury i literatury niemieckiej w wykładach prof. dra Łempickiego z Warszawy (Kulturfragen der Gegenwart in Deutschland) i lektora dra Doubka z Wilna (Die neuesten Strömungen der deutschen Literatur). Językoznawcy: prof. dr. Benni z Warszawy (Wymowa języka niemieckiego na tle fonetyki polskiej) oraz prof. dr. Kleczkowski z Poznania (Wzajemne oddziaływanie kultury niemieckiej i polskiej w świetle zapożyczeń słownych) zapoznają słuchaczy ze współczesnym stanem nauki w danych dziedzinach, wreszcie spora część kursu poświęcona będzie na wykłady i ćwiczenia praktyczne, dostosowane do potrzeb szkolnych (dr. Doubek „Interpretation Deutscher Dichtungen des XIX Jahrhunderts", dyr. Ippoldt „Polonismen" i „Haupt-

schwierigkeiten der deutschen Sprache", dr. Jakóbiec „Najważniejsze zagadnienia dydaktyki niemieckiej"). Kierownikiem organizacyjno-naukowym kursu będzie dyr. Ippoldt z Krakowa.

Kurs geograficzny we Lwowie poświęcony będzie przeglądowi współczesnego stanu poszczególnych dyscyplin geograficznych (antropogeografja, geografja gospodarcza, fizjografja, kartografja, dydaktyka geografji). Wykłady będą połączone z licznemi ćwiczeniami. Wykładać będą: prof. dr. Romer, doc. dr. Zierhoffer, dr. Czyżewski, dr. Polaczkówna, dr. Wąsowicz i lektor Szumański. Kurs odbywać się będzie w pracowni geograficznej prof. dra Romera, który objął kierownictwo kursu.

W Toruniu odbędzie się kurs historyczny pod kierunkiem prof. dr. Arnolda z Warszawy. Kurs ten poświęcony będzie kwestji morskiej w dziejach Polski i historji Pomorza. Organizując go, Ministerstwo pragnie podkreślić ważność gruntownego uwzględnienia tego zagadnienia w nauce szkolnej. Wykładać będą: prof. dr. Arnold, ks. dr. Łęga z Torunia, prof. dr. Sobieski z Krakowa, prof. dr. Wojciechowski z Poznania, dr. Knapowska z Poznania i dr. Tync z Torunia. Kurs połączony będzie z wycieczkami, ze zwiedzaniem zabytków pomorskich i t. d.

W Augustowie, w przepięknej okolicy wśród lasów nad jeziorem, odbędzie się kurs biologiczny, zorganizowany pod ogólnym tytułem „Las jako asocjacja". I ten kurs także będzie miał cele zarówno naukowe, jak i metodyczne. Biologowie nasi zapoznają się bliżej z fitosocjologją (socjologją roślin), a w szeregu wykładów oraz wycieczek i ćwiczeń dokonają badań i obserwacyj w naturze z dziedziny ekologji. Kierownikiem naukowym kursu będzie prof. dr. Szafer z Krakowa przy współudziale prof. dr. Simma z Cieszyna i prof. Sokołowskiego z Rawicza. Duży nacisk położony będzie na metodyczne zagadnienie prowadzenia szkolnych wycieczek przyrodniczych.

Pozostałe kursy w Okręgu Szkolnym Warszawskim odbędą się w Warszawie ze względu na bliskość pracowni i bibljotek. I tak prof. dr. Pieńkowski organizuje w swej pracowni uniwersyteckiej przy ul. Hożej kurs fizyczny. Będzie on poświęcony przeglądowi ostatnich wyników badań z dziedziny fizyki (teorja względności, fizyka fal elektromagnetycznych, teorja kwantów, nowe dziedziny widma, świecenia wzbudzone przez promieniowanie, fizyka promieni Roentgena, budowa atomu i cząsteczki). Wykładać będą również pierwszorzędne powagi w tej dziedzinie: prof. dr. Pieńkowski, prof. dr. Jeżewski (z Akademji Górniczej z Krakowa), prof. dr. Loria ze Lwowa, dr. Ziemecki i dr. Kapuściński z Warszawy. Dziennie przewiduje się tylko około 2 godzin wykładów; reszta czasu poświęcona będzie na ćwiczenia i to bądź w pracowni uniwersyteckiej przy współudziale asystentów w ścisłem nawiązaniu do wykładów, bądź we wzorowych pracowniach szkolnych dla celów dydaktycznych pod kierunkiem wybitnych metodyków (dr. Dobrowolska i dr. Paczóski z Warszawy).

W Warszawie również przewiduje się kurs matematyczny, którego kierownictwa podjął się profesor politechniki dr. Straszewicz. Profesor Sierpiński wygłosi tu cykl wykładów o teorji mnogości, prof. Straszewicz będzie mówił o wybranych zagadnieniach z matematyki elementarnej z wyższego stanowiska, doc. dr. Nikodym — o aksjomatyce w geometrji, doc. dr. Tarski obejmie arytmetykę teoretyczną, a doc. dr. Sachs wykład o przekształceniach geometrycznych. Celem kursu będzie zapoznanie słuchaczy ze współczesnem ujęciem naukowem podstawowych pojęć matematycznych, zwłaszcza z nowożytną aksjomatyką arytmetyki i geometrji. Uwzględniony ma być również związek poruszonych tematów z materjałem szkolnym. Wykłady będą połączone z ćwiczeniami.

Kurs filologiczny, którego organizacji podjął się dr. Seliga, instruktor nauki filologji klasycznej w gimnazjach, będzie miał na celu zaznajomienie z kulturą klasyczną z uwzględnieniem wyników ostatnich badań. Więc prof. dr. Tadeusz Zieliński będzie mówił o dziejach kultury antycznej, prof. dr. Sinko z Krakowa — o epice starogreckiej, dr. Gostkowski z Krakowa — o najnowszych badaniach archeologicznych, a doc. dr. Skimina z Krakowa omówi zagadnienia dydaktyczne.

Wreszcie w Wągrowcu w woj. poznańskiem, w pięknej okolicy nad jeziorem odbędzie się kurs fizykochemiczny, przeznaczony przedewszystkiem dla nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli i pozostający pod kierownictwem p. Wł. Michalskiego, instruktora fizyki i chemji w seminarjach. Na kursie tym omówione będą zasadnicze zjawiska chemji i fizyki w zastosowaniu do programu seminarjów oraz dokonany będzie przegląd najnowszych badań z dziedziny fizyki. Wykłady będą połączone z ćwiczeniami w pracowni tamtejszego seminarjum. Prócz p. Michalskiego czynny będzie na tym kursie jako prelegent mjr. dr. Sachs, profesor oficerskiej szkoły inżynierji.

Jak widzimy, program tegorocznych kursów dla nauczycielstwa szkół średnich jest bardzo bogaty, a prelegentami będą pierwszorzędni fachowcy, nierzadko osoby o sławie światowej. Trudno wątpić o wielkiej korzyści dla uczestników, byle znalazło się dosyć nauczycieli chętnych do pracy.

Dla informacji dodaję, że wszystkie kursy będą 4-tygodniowe i wszystkie odbędą się od 2 do 27 lipca, z wyjątkiem biologicznego w Augustowie (od 10 lipca do 3 sierpnia). Zapisów dokonywa się przy pomocy specjalnych kwestjonarjuszy (kart wpisowych służących na zapisy na wszelkie kursy wakacyjne), które po cenie 10 gr. będą do nabycia w księgarni Książnicy-Atlasu oraz w biurach Zarządów Głównych organizacyj nauczycielskich. Wpisowe wynosi 20 zł. Przesyła się je wraz z kartą wpisową pod adresem Kuratorjum, organizującego kurs lub pod adresem Kasy Skarbowej w siedzibie Kuratorjum. Uczestnicy otrzymają bezpłatne mieszkanie internatowe oraz ułatwienia w wyżywieniu.

*T. Mikułowski.*

# KURSY DOKSZTAŁCAJĄCE DLA NAUCZYCIELI JĘZYKA FRANCUSKIEGO I WŁOSKIEGO

W czasie wakacyj r. b. odbędą się między innemi kursy w następujących miejscowościach:

Paryż. Alliance Française, 101, Boulevard Raspail, VI-e. Od 1 lipca do 31 lipca r. b.

Tours. Organizuje Uniwersytet w Poitiers. Lipiec, sierpień, wrzesień. Informuje: Directeur de l'Institut de Touraine, 1, rue de la Grandière, Tours.

Bagnères-de-Bigorre (Hautes Pyrénées). Organizuje Uniwersytet w Tuluzie. Lipiec, sierpień, wrzesień. Informuje: M. Rotschild, Professeur au Lycée de Tarbes, Directeur des Cours, 32, Place Marcadieu, Tarbes, Hautes Pyrénées.

Boulogne-sur-Mer. Organizuje Uniwersytet w Lille. Sierpień. Informuje: Prof. Guerlin de Guer, 35, Avenue des Fleurs, La Madelaine, France, Nord.

Dijon. Organizuje Uniwersytet. Czerwiec — wrzesień. Informuje: M. Martenot, Secrétaire du Comité de Patronage, 42, rue de Metz, Dijon, oraz L. Pionnier, prof. gimnazjum im. Stefana Batorego, Warszawa.

Nancy. Organizuje Uniwersytet. Lipiec — wrzesień. Informuje: Directeur des Cours pour les Etrangers à l'Université.

Lozanna. Uniwersytet. Lipiec, sierpień. Informuje: Sekretarjat Uniwersytetu, Lausanne, Suisse.

Genewa. Uniwersytet. Lipiec, sierpień, wrzesień. Informuje: M. Georges Thudicum, Directeur des Cours de Vacances, Genève.

Perugia. Organizuje Włoski Królewski Uniwersytet dla Cudzoziemców. Lipiec, sierpień. Informuje: Sekretarjat, Palazzo Gallenga, Perugia, Italia.

# Z KURSU WAKACYJNEGO DLA NAUCZYCIELI POLAKÓW NA ŁOTWIE

W lecie r. ub. odbył się w Rydze (w porozumieniu z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego) kurs wakacyjny dla nauczycieli Polaków na Łotwie pod kierownictwem prof. Dziurzyńskiego z Krakowa. Kurs obejmował metodykę nauki przyrodoznawstwa ze szczególnem zastosowaniem jej do nauczania w szkole powszechnej, z uwzględnieniem t. zw. pogadanek przyrodniczych w niższych klasach.

Zapisało się słuchaczy 52, w tem kobiet 46, a mężczyzn 6.

Aby doprowadzić do rezultatów możliwie pomyślnych przy tak krótkim, bo 4-tygodniowym terminie pracy, plan kursu został odpowiednio przystosowany. Obejmował on wykłady z zakresu metodyki, pokaz prostych

doświadczeń z fizjologji i hodowli roślin, wycieczki, zadania metodyczne i lekcje pokazowe, prowadzone tak przez kierownika kursu, jak przez słuchaczy.

Kurs zakończył się egzaminem, którego wynik był zadowalający.

## WALNY ZJAZD T. N. S. W.

W dn. 4 i 5 kwietnia b. r. odbył się w Warszawie dziesiąty doroczny Zjazd T. N. S. W. Otwarcie nastąpiło w auli Uniwersytetu w obecności P. Prezydenta Rzeczypospolitej, Ministra W. R. i O. P., Prezydenta Miasta, Przedstawicieli Uniwersytetu i Władz Szkolnych.

P. Minister dr. K. Świtalski w przemówieniu swojem wskazał na konieczność wyrabiania woli, jako najważniejszego pierwiastka w kształtowaniu charakteru młodzieży, oraz chronienia jej przed szkodliwą atmosferą pesymizmu. Samodzielność i twórczy optymizm powinny cechować nowe, wstępujące w życie pokolenie.

Głównym tematem pedagogicznym obrad Zjazdu było zagadnienie szkolnictwa średniego żeńskiego, które mimo swej aktualności na tym Zjeździe rozstrzygnięte jednak nie zostało. Jak wielkie zainteresowanie wzbudził ten problem w społeczeństwie, świadczyć może niezwykle bogaty materjał dyskusyjny w prasie (patrz Przegląd Pedagogiczny, Nr. 16 z dnia 4 maja b. r.).

Podstawę dyskusji na Zjeździe stanowiły dwa referaty, wygłoszone z ramienia Komisji dla spraw szkolnictwa żeńskiego przy Kole Warszawskiem T. N. S. W., a mianowicie prof. St. Baleya p. t.: Czy i o ile badania psychologiczne dają dostateczną podstawę do różnicowania szkół żeńskich i męskich? i p. Zofji Iwaszkiewiczowej p. t.: Najpilniejsze potrzeby szkolnictwa żeńskiego.

W pierwszym z referatów prof. Baley stwierdza, że chwila obecna nie jest jeszcze odpowiednia do wysunięcia żądania powszechnej reformy istniejących szkół średnich żeńskich ze względu na psychiczne różnice płci, gdyż nauka nie wypowiedziała w tej mierze decydującego słowa, natomiast dzisiejszy ustrój szkolnictwa powinien być w większym stopniu, niż to się dzieje obecnie, wyzyskany dla badań psychopedagogicznych, które mogłyby dać realną podstawę do rozstrzygnięcia pytania o potrzebie lub zbędności różnicowania szkół dla obu płci.

Całkowitej identyczności męskiej i żeńskiej szkoły średniej ogólnokształcącej domagała się w swym referacie p. Z. Iwaszkiewiczowa. Zdaniem referentki „szkoła średnia ogólnokształcąca, dająca prawo wstępu do szkół akademickich, powinna być jednakowa dla chłopców i dziewcząt zarówno pod względem zakresu i treści materjału naukowego, jako też i metody nauczania". Pozatem uważa referentka, że „konieczna jest jak najszersza i jak najszybsza rozbudowa szkolnictwa zawodowego żeńskiego z uwzględ-

nieniem szczególnych zadań społecznych kobiety i potrzeb ekonomicznych życia współczesnego".

W ożywionej dyskusji odmienne stanowisko zajęła p. Z. Degen-Ślósarska, występując w imieniu Koła Włocławskiego z wnioskiem, aby „szkolnictwo żeńskie wszelkiego stopnia i typu uwzględniało odrębność ustroju biologicznego i psychicznego dziewcząt i specjalną rolę kobiety w rodzinie i społeczeństwie", żądając wprowadzenia do programu wyższych klas w charakterze przedmiotów obowiązujących: higjeny, pedagogiki, psychologji dziecka i ekonomji gospodarstwa domowego.

Ponieważ żaden z wyżej wymienionych wniosków nie uzyskał zdecydowanej większości, postanowiono zagadnieniem szkolnictwa żeńskiego zająć się raz jeszcze na przyszłym Walnym Zjeździe T. N. S. W. na podstawie dalszych rozważań i badań.

Następnie dyskutowano nad zarządzeniem p. Ministra W. R. i O. P. z dn. 2 stycznia b. r., dotyczącem zmiany planu godzin w gimnazjach. P. M. Tazbir w referacie, wygłoszonym z ramienia Zarządu Głównego, m. in. domagał się — w obawie, by zarządzenie to nie podważyło bytu materjalnego ogółu nauczycielstwa — zniesienia t. zw. ustawy sanacyjnej, która okroiła płace nauczycielskie. W referacie tym ponadto dano wyraz obawom, iż redukcje godzin języka ojczystego, przyrody oraz przeniesienie przedmiotów artystycznych, jako nadobowiązkowych, na godziny popołudniowe, odbije się ujemnie na pracy naukowej i wychowawczej szkoły średniej. Wreszcie zgłoszono postulat, aby do reformy programów powołani zostali przedstawiciele sfer naukowych i ogółu nauczycielstwa.

Po przeprowadzeniu głosowania nad wnioskami, wyłonionemi w komisjach, zabrał głos p. Podsekretarz Stanu w Ministerstwie W. R. i O. P. dr. Sł. Czerwiński, który w dłuższem przemówieniu wyjaśnił, iż większość zarzutów, jakie nauczycielstwo wysuwa pod adresem zarządzenia z dnia 2 stycznia b. r., wynika z niedokładnego interpretowania tego zarządzenia. Jeżeli zaś chodzi o zniesienie ustawy sanacyjnej, to Ministerstwo dokładnie zdaje sobie sprawę z krzywdy, jaką wyrządziła ona nauczycielstwu, i poczynione zostaną starania, aby ostrze tej ustawy stępić. Przemówienie swe zakończył p. Wiceminister apelem do zebranych, aby mimo trudności wytężyli wszystkie siły w dalszej pracy, przyczem i Ministerstwo ze swej strony postara się pracę tę ułatwić przez organizowanie szeregu kursów dla nauczycieli szkół średnich.

## POLSKIE TOWARZYSTWO KRAJOZNAWCZE

### DOROCZNY ZJAZD DELEGATÓW W WARSZAWIE I PIERWSZY OGÓLNOPOLSKI KONGRES W POZNANIU

W dniu 7 kwietnia r. b. odbył się dwudziesty trzeci doroczny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w Warszawie.

Liczne zebranie przedstawicieli Towarzystwa i gości zagaił zasłużony organizator i prezes p. Aleksander Janowski, oddając hołd pamięci zmarłych członków: ś. p. Ludomira Sawickiego, Stanisława Noakowskiego, Edwarda Maliszewskiego i Władysława Szajnochy.

Obradom przewodniczył b. wicemarszałek Sejmu p. Stanisław Osiecki.

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa w roku 1928 podawali kolejno pp.: Stanisław Lenartowicz, dr. Regina Danysz-Fleszarowa i Wacław Szelążek.

Z wydanego rocznika sprawozdawczego wynika, że Towarzystwo posiada 43 Oddziały, zrzeszające około 5.000 członków, prowadzi 94 Koła Krajoznawcze Młodzieży Szkolnej, które w łącznej ilości obejmują prawie 6.000 młodzieży szkół powszechnych i średnich pod kierunkiem opiekunów z grona nauczycieli; nadto Towarzystwo posiada 11 muzeów krajoznawczych, w tem 3 w domach własnych, 13 schronisk, pośród nich 3 własne domy wycieczkowe.

Towarzystwo na rok 1929 wystąpiło z inicjatywą zwołania do Poznania Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Krajoznawczego. Program Kongresu referowali pp.: Stanisław Arnold, Stanisław Lenartowicz, Aleksander Patkowski i Michał Siwak.

Głównym przedmiotem obrad było rozszerzenie działalności Towarzystwa na polu turystyki, która dotychczas, mimo jej doniosłego gospodarczego znaczenia dla Polski, nie jest należycie wyzyskana. Zjazd uchwalił połączenie Towarzystwa z Polskim Touring-Klubem pod wspólną firmą: Polskie Towarzystwo Krajoznawcze Touring-Klub.

Zebranie zakończyło się powołaniem na dożywotniego prezesa honorowego p. Aleksandra Janowskiego, na prezesa czynnego prezydenta m. Warszawy inż. Zygmunta Słomińskiego oraz wyborami pozostałych władz Towarzystwa.

Wspomniany wyżej Pierwszy Ogólnopolski Kongres Krajoznawczy odbędzie się dnia 12 i 13 lipca b. r. w Poznaniu w auli oraz sali XVII Uniwersytetu (ul. Wjazdowa 2/3).

Przewidziane są dwa posiedzenia plenarne: pierwsze inauguracyjne z przemówieniem prof. Uniw. Wileńskiego p. Mieczysława Limanowskiego: o idei, celach i zadaniach krajoznawstwa polskiego, oraz drugie, zamykające Zjazd sprawozdaniem z przebiegu obrad sekcyjnych sekretarza generalnego Kongresu oraz uchwaleniem wniosków.

Między posiedzeniami plenarnemi obradować będą sekcje następujące:

1. O krajoznawstwie jako ruchu naukowym z referatami pp.: Al. Patkowskiego: o istocie krajoznawstwa, dr. W. Ormickiego: krajoznawstwo a dobór zasadniczych kryterjów regjonalistycznych, Fr. Dziedzica: zagadnienia metodyczne monograficznego opracowania wsi i miasta, powiatu i regjonu, dr. W. Ormickiego: metodyka monografij krajoznawczych, ks. Wł. Łęgi: muzeum jako placówka współpracy naukowej na prowincji, Jerzego Remera: udział krajoznawstwa w pracy konserwatorskiej.

2. O krajoznawstwie jako popularyzacji wiedzy o kraju z referatami pp.: Gustawa Wuttkego: dotychczasowy stan literatury krajoznawczej i jej potrzeby, Jerzego Remera: stan literatury przewodnikowej po Polsce i jej potrzeby, dr. W. Ormickiego: zadania krajoznawstwa w armji polskiej, tegoż: program działalności krajoznawczej w wojsku, Józefa Staśki: o zabytkach historycznych wschodniego Wołynia.

3. O krajoznawstwie w życiu państwowem i społecznem z referatami pp.: Ign. Gintowt-Dziewałtowskiego: krajoznawstwo w życiu państwowem i społecznem, Józefa Staśki: projekt dyskusyjny podziału Rzeczypospolitej na okręgi wojewódzkie według zasad regjonalnych, dr. Aleksandra Macieszy: plan i organizacja badań regjonalnych na terenie samorządu administracyjnego i gospodarczego, dr. Stanisławy Niemcówny: wskazania pracy krajoznawczej w Polsce, wysnute na podstawie obserwacyj i prac w Szwecji, oraz zgłoszonym przez Oddział Krakowski P. T. K.: najpilniejsze zadania krajoznawstwa polskiego.

4. O krajoznawstwie i turystyce z referatami pp.: St. Lenartowicza: o ruchu turystycznym i zadaniach krajoznawstwa polskiego, dr. Walerego Goetla: warunki i potrzeby rozwoju ruchu turystycznego w Polsce, J. Kołodziejczyka: organizacja sieci schronisk dla celów turystyczno-krajoznawczych, Józefa Staśki: projekt programu wycieczek na polskie wybrzeże, St. Srokowskiego: znawstwo morza własnego.

5. O krajoznawstwie i szkole z referatami pp.: Michała Siwaka i Tadeusza Seweryna: organizacja ruchu krajoznawczego młodzieży w Polscc, Fr. Mączaka: wykształcenie krajoznawcze nauczycieli, Józefa Staśki: regjonalizm w szkole średniej, Al. Patkowskiego: program nauki o Państwie Polskiem, dr. Józefa Gołąbka: kultura i ludoznawstwo w nauczaniu języka polskiego, Józefa Staśki: projekt programu wycieczek szkolnych seminarjum nauczycielskiego w Polsce, Stanisława Sedlaczka: krajoznawstwo i harcerstwo, Al. Patkowskiego: szkolny ruch krajoznawczy zagranicą.

*A. Pat.*

## WYCIECZKA PEDAGOGICZNA NAUCZYCIELSTWA LICEUM KRZEMIENIECKIEGO DO WIEDNIA

W dniach od 4 do 18 kwietnia r. b. odbyła się wycieczka pedagogiczna nauczycielstwa Liceum Krzemienieckiego do Wiednia. Sprawozdanie z niej ukaże się w następnym numerze.

## ZJAZD FILOLOGÓW KLASYCZNYCH KRAJÓW SŁOWIAŃSKICH

Zjazd odbędzie się w Poznaniu w czasie od 3 do 5 czerwca b. r. Ma on na celu — podobnie jak i zjazd poprzedni w 1927 r. — obronę kla-

sycznego gimnazjum oraz wskazanie na ogromne kulturalne i wychowawcze znaczenie filologji klasycznej, ale równocześnie ma być także manifestacją przyjaźni i solidarności słowiańskiej na polu kulturalnem. Urozmaicony program zjazdu przewiduje: posiedzenia sekcyj: naukowej i pedagogicznej z referatami, wieczór klasyczny z odczytem prof. St. Cybulskiego i przedstawieniem „Heleny" Eurypidesa w wykonaniu młodzieży warszawskiej, zwiedzanie wystawy, wycieczkę do Gniezna i Gołuchowa i t. p.

## TOWARZYSTWO IM. ADAMA MICKIEWICZA

Istniejące od lat ośmiu Towarzystwo Opieki Kulturalnej nad Polakami zamieszkałymi zagranicą, im. Adama Mickiewicza, odbyło dnia 29 maja b. r. swe doroczne walne zebranie w gmachu ratusza warszawskiego. Z przedstawionego przez Zarząd sprawozdania wynika, że Towarzystwo liczyło w roku sprawozdawczym 1928 — 1050 członków. Zarząd Główny popierał pracę oświatowo-kulturalną na ziemiach polskich poza granicami Państwa Polskiego, z wyjątkiem znajdujących się w obrębie Rzeszy Niemieckiej, które przeszły do zakresu kompetencji Związku Obrony Kresów Zachodnich. Jednakże opieka nad Polakami zamieszkałymi na terytorjum w. m. Gdańska i studentami tamtejszej Politechniki pozostała nadal w kompetencji „Tow. im. A. M." Pozatem działalność Zarządu miała na względzie emigrantów dawniej osiadłych w różnych krajach lub na nowo do nich przybywających, jak np. we Francji. Działalność oświatowa była prowadzona zapomocą kół zagranicznych, których T-wo posiada cztery: w Rzymie, Trjeście, Londynie i Rotterdamie. Przychód T-wa w roku sprawozdawczym wynosił 391.763 zł. 32 gr. Zapomogi udzielone różnym organizacjom zagranicznym wyniosły razem 309.194 zł. 25 gr. Najpoważniejsze kwoty otrzymały Macierz Szkolna Księstwa Cieszyńskiego i Bratnia Pomoc Stud. Politechniki Gdańskiej. Stosownie do uchwały walnego zebrania Towarzystwa z dnia 26 czerwca 1928 r. Zarząd przedstawił do zatwierdzenia władzom statut „Fundacji im. ks. Franciszka Michejdy", mającej na celu popieranie życia kulturalnego i gospodarczego ludności polskiej na Śląsku Cieszyńskim.

## Z I-GO KONGRESU MIĘDZYNARODOWEGO PSYCHOLOGJI STOSOWANEJ W PARYŻU

W dniach od 21 do 27 marca b. r. odbył się w Paryżu „I-szy Kongres Międzynarodowy Psychologji Stosowanej pod protektoratem („avec le concours") Instytutu Międzynarodowego Współpracy Umysłowej Ligi Narodów".

Kongres ten, z wielu względów interesujący, przyniósł jednak większości uczestników jego pewne rozczarowanie. Samą myśl urządzenia takiego kongresu uważać trzeba za bardzo szczęśliwą ze względu na to, że psychologja stosowana przedstawia dziś dziedzinę rozległą a pełną kwestyj zawiłych i spornych. Wprawdzie odbywają się już corocznie od lat

pięciu zjazdy psychotechniczne, ale psychotechnika jest tej nauki jedynie drobną częścią, która nie powinna przysłaniać sobą zupełnie widoku innych, równie ważnych. A właśnie wspomniany kongres postawił sobie za cel ogarnąć całość tej dziedziny. Stąd też zgóry już przewidziano pięć sekcyj, odpowiadających w pewnym stopniu głównym działom psychologji stosowanej. A więc: 1) sekcja metodologji i historji psychologji stosowanej, 2) sekcja psychologji stosowanej do nauczania, 3) sekcja psychologji stosowanej do spraw ekonomicznych, 4) sekcja gimnastyki i terapji umysłowej, 5) sekcja psychologji stosowanej do zjawisk społecznych.

Sekretarjat kongresu w osobie p. Masson-Oursel'a, redaktora czasopisma „Psychologie et la Vie", wprowadził przytem tę nowość, że przed kongresem ogłosił bardzo szczegółową, około 80 punktów wynoszącą listę zagadnień, które mogłyby się stać przedmiotem obrad sekcyj.

Miejscem obrad była Sorbona. Honorowym prezesem był znany psycholog prof. P. Janet, który zagaił pierwsze posiedzenie, wypowiadając się jednak przytem, co dziwne robiło wrażenie, nieco sceptycznie o usiłowaniach praktycznego stosowania psychologji do życia. Z innych wybitniejszych uczestników kongresu, znanych w Polsce, wymienię Piageta, cieszącego się u Francuzów dużą wziętością, prof. Decroly, który przewodniczył sekcji psychologji pedagogicznej, oraz prof. Lalo, znanego estetyka. Profesor Piéron był obecny tylko na inauguracyjnem posiedzeniu. Pozatem wiele osobistości francuskiego świata naukowego świeciło nieobecnością, a profesor Lahy zajął nawet wobec całego kongresu stanowisko wyraźnie nieprzychylne.

Same obrady odbywały się w pewnym nieładzie. Trudno było dowiedzieć się naprzód, czy jakiś odczyt w jakiejś sekcji odbędzie się i o jakiej porze. Tak że często wysłuchiwać się musiało odczytów, na które się przypadkiem natrafiło, a nie tych, które się chciało słyszeć. Fakt ten łącznie z okolicznością, iż uczestnicy kongresu nie mieli do dyspozycji przygotowanych naprzód streszczeń referatów, sprawił, że aż do chwili ukazania się drukowanego sprawozdania trudno będzie dać obraz całości kongresu oraz jego rezultatów.

Z odczytów, które słyszałem na sekcji psychologji pedagogicznej, wymienić wypadnie odczyty Piageta i Decroly'ego. Piaget poruszał w sposób interesujący jedno z zagadnień wychowania etycznego. Zazwyczaj, jak mówił referent, wychowawca postępuje tak, iż narzuca dzieciom pewne etyczne zasady i swoim autorytetem nie dopuszcza do ich łamania. Następstwem tego jest fakt, iż ludzie w ten sposób wychowani odczuwają normy etyczne jako coś pochodzącego z zewnątrz, konwencjonalnego. Należy próbować wstrzymać się wobec dziecka z wypowiadaniem kategorycznych sądów etycznych, czekając na moment, kiedy ono dojrzeje tak, by znalazłszy się w odpowiednich warunkach, mogło dojść samo do stworzenia odnośnej zasady. Stanie się ona wtedy naprawdę jego wewnętrzną własnością.

Zbliżony nieco temat poruszał także Hopkins z Anglji na innej sekcji. Wykazywał, że próby przyśpieszenia procesu dojrzewania dzieci doprowadzają do ujemnych rezultatów. Pewne tendencje i potrzeby rozwojowe o charakterze przejściowym, nie zdoławszy wyżyć się we właściwym czasie, stają się później punktem wyjścia spóźnionych, irracjonalnych skłonności i zachcianek, tamujących normalny przebieg czynności psychicznych.

Prof. Decroly nawiązywał w swoim referacie do badań Köhlera nad inteligencją małp, które to badania właśnie stały się dostępne Francuzom dzięki ukazaniu się we francuskim przekładzie rozprawy niemieckiego uczonego. Badania te, zdaniem referenta, ujawniają ważną fazę rozwoju psychicznego, będącego stadjum pośredniem między instynktem a właściwą inteligencją. To stadjum zajmuje niewątpliwie także poważne miejsce w rozwoju psychiki dziecięcej. Powinno ono więc być należycie zbadane, a pedagogika dbać powinna o dostosowane do właściwości tej fazy psychicznej metody kształcenia.

Uczestnictwo w sekcji psychologji pedagogicznej pozwoliło pozatem uczestnikowi cudzoziemcowi zorjentować się w nastrojach i tendencjach nurtujących wśród francuskiego nauczycielstwa szkół średnich. Narzekano na przestarzałą rutynę szkolną, na lichą praktykę wychowania w internatach i żądano większej swobody dla nauczycieli i uczniów. O niewyklarowaniu poglądów świadczy jednak taki drobny, lecz charakterystyczny szczegół, iż jeden z nauczycieli, żądając zmiany systemu kar w internatach, zalecał (bez protestu ze strony obecnych) policzek jako środek pedagogiczny dopuszczalny.

Wiele też mówiło się na tej sekcji o skautyźmie, którego idea staje się obecnie popularną we Francji. Organizatorzy ruchu skautowego wygłaszali na sekcji odczyty, cieszące się dużem zainteresowaniem i frekwencją wielu gości z Paryża poza stałymi uczestnikami kongresu. *Stefan Baley.*

# KONGRES „MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI ZRZESZEŃ NAUCZYCIELSKICH"

## „FÉDERATION INTERNATIONALE DES ASSOCIATIONS D'INSTITUTEURS"

W dniach od 6 do 9 kwietnia b. r. odbył się w południowej Szwajcarji w stolicy kantonu Ticino — Bellinzonie zjazd delegatów organizacyj nauczycielskich, stowarzyszonych w wymienionej Federacji, do której z Polski należy „Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych". Tematem obrad poza sprawami natury organizacyjnej były zagadnienia, poruszone przez Wydział Wykonawczy „M. F. Z. N." w formie ankiety w Nr. 6 „Bulletin Trimestriel", organie Federacji. Zagadnienia te, na które zrzeszone stowarzyszenia nauczycielskie dostarczyły odpowiedzi, ilustrujących stan obecny w ich krajach oraz wysuwane przez nie postulaty, do-

tyczyły następujących spraw: 1) Uposażenie i położenie materjalne nauczycielstwa w poszczególnych państwach, 2) Kształcenie nauczycielstwa, 3) Szkoła jednolita, 4) Zgoda narodów i współpraca szkoły dla tej idei, wreszcie 5) Szkoła, państwo i kościół. Na podstawie otrzymanego materjału ankietowego z 15 państw, reprezentowanych w Federacji, wygłoszone zostały referaty na powyższe tematy, a Kongres po krótszej lub dłuższej nad niemi dyskusji powziął odpowiednie uchwały. Uchwały te mają charakter bardzo ogólny, gdyż okazało się z ankiet i z dyskusyj na Kongresie, że omawiane zagadnienia bardzo różnolicie przedstawiają się na terenach poszczególnych organizacyj i państw i że Federacja, nie chcąc popaść w kolizję z rzeczywistemi stosunkami i możliwościami realizacji swych postulatów przez stowarzyszone w niej Związki nauczycielskie, musi w najogólniejszych jedynie zarysach nakreślić linje swych dążeń i niejednokrotnie poddawać rewizji swe stanowisko, zależnie od kształtujących się w rzeczywistości stosunków w różnych krajach. Jedynie wnioski, wysunięte w sprawie propagandy przez szkołę idei pokoju i zgody powszechnej narodów, nie budziły zastrzeżeń z żadnej strony. Tę działalność wysuwa też Federacja jako najważniejsze swoje zadanie.

Rezolucje, przyjęte przez Kongres w związku z tematami wyżej podanemi, są następujące:

1. W sprawie uposażeń: „Niezależnie od stanowiska, jakie zajmie Federacja po dokładnem opracowaniu materjału ankietowego w tej kwestji, podkreśla Kongres jako bezwarunkową konieczność dla dobra szkoły i nauczycielstwa, aby wysokość poborów nauczyciela była taka, iżby nie zmuszała go do poszukiwania ubocznych zajęć zarobkowych dla zapewnienia sobie tej stopy życiowej, jaka mu się ze względu na jego stanowisko społeczne należy. Pobory jego powinny zapewnić mu zaraz od początku służby nauczycielskiej możność zupełnego oddania się pracy wychowawczej".

2. W sprawie kształcenia nauczycieli: „Kongres wypowiada się za tem, aby kształcenie nauczycieli odbywało się najpierw w szkołach średnich ogólnokształcących, a następnie na uniwersytetach, gdzie oprócz pełnego wykształcenia pedagogicznego powinni otrzymać i dalsze wykształcenie naukowe".

3. W sprawie szkoły jednolitej: Temat uznano za niedojrzały do uchwał, dlatego rezolucja brzmi: „Wychodząc z założenia, że każde dziecko, bez względu na swe społeczne pochodzenie, powinno mieć możliwość pełni wykształcenia — postanawia Kongres wstawić w porządek obrad najbliższego zjazdu Federacji sprawę organizacji szkolnictwa publicznego".

4. W sprawie propagandy przez szkołę idei zgodnego współżycia narodów: „Stowarzyszone w Federacji organizacje nauczycielskie wypowiadają swoją szczerą wolę w tym kierunku, aby nauka w szkole prowadzona była w duchu porozumienia narodów, aby usunąć książki, zawierające treść podjudzającą, a popierać wydawnictwa narodowe, które nadają się do prze-

tłumaczenią na wszystkie języki i wprowadzenia do szkół wszystkich krajów. Uważają za potrzebne opracowanie dla szkół podręcznika międzynarodowego, któryby podawał udział każdego narodu w ogólnoludzkim dorobku kulturalnym".

5. „Stowarzyszone w Federacji organizacje wyrażają gotowość dążenia w swych krajach, aby wprowadzono w szkołach naukę o Lidze Narodów, gdyż uznają to za pożyteczny środek propagandy woli narodów".

6. „Stowarzyszone w Federacji organizacje wyrażają gotowość zajęcia się wzajemną między krajami wymianą uczniów i nauczycieli. Dlatego przedstawią tę sprawę odpowiednim czynnikom rządowym, aby te wstawiły w swe budżety potrzebne na ten cel kwoty pieniężne".

7. „Stowarzyszone w Federacji organizacje udzielą wszelkiego poparcia w swych krajach narodowym i międzynarodowym publikacjom, których zadaniem jest propaganda pokojowa".

8. Federacja powołuje się na swą rezolucję z Kongresu berlińskiego w sprawie autonomji kulturalnej mniejszości narodowych i choć daleka od dotykania sprawy od strony politycznej, domaga się jednak, aby postanowienia układów pokojowych, dotyczące praw mniejszości narodowych do pielęgnowania własnej kultury i nauczania w języku ojczystym, były w pełni respektowane.

9. Zagadnienie: „Szkoła, państwo i kościół" jest zbyt różnolicie ukształtowane w różnych państwach i zbyt wiąże się ze stosunkami państwowo-politycznemi, aby można je było ująć w szczegółową rezolucję, możliwą do przyjęcia przez wszystkie zrzeszone organizacje. Dlatego też uchwała Kongresu ma brzmienie zupełnie ogólnikowe: „Międzynarodowa Federacja Zrzeszeń Nauczycielskich oświadcza się na podstawie wyniku ankiety za publiczną szkołą powszechną. Szkoła taka ma być zorganizowana w ten sposób, aby do niej mogły uczęszczać wszystkie dzieci bez względu na wyznanie czy światopogląd rodziców i aby z powodu przekonań czy wyznania rodziców nie były narażone w szkole na przykrości".

Na tem wyczerpują się rezolucje Kongresu. Ze sprawozdania sekretarjatu Federacji, przedłożonego Kongresowi, wynika, że należy do niej 21 organizacyj nauczycielskich z 15 państw europejskich, a liczba ogólna członków tych sfederowanych stowarzyszeń wynosi 548.000. W ostatnim roku przystąpiły zrzeszenia Danji i Rumunji, a w czasie Kongresu zawodowe stowarzyszenie nauczycieli miasta Wiednia. Nawiązała Federacja współpracę z Komisją Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów, a znany światu laureat nagrody pokojowej Nobla, szermierz propagandy pokojowej Ferdynand Buisson całą sumę pieniężną przyznanej mu nagrody przekazał Federacji Nauczycielskiej dla popierania szerzenia idei pokoju wśród młodzieży szkolnej. Na wniosek sekretarjatu uchwalił Kongres powołać do życia w Paryżu stałe biuro informacyjne dla ułatwienia wzajemnego porozumiewania się nauczycielstwa różnych krajów, a nadto wydane zostaną przez

Federację specjalne legitymacje, rodzaj paszportów zagranicznych, które otrzymywać będą wyjeżdżający zagranicę członkowie należących do Federacji organizacyj dla ułatwienia im zetknięcia się ze stowarzyszeniami nauczycielskiemi i uzyskania za ich pośrednictwem różnych udogodnień.

Łącznie ze sprawozdaniem wysunęła się sprawa podjęcia porozumienia z innemi międzynarodowemi organizacjami pedagogicznemi, aby przez to rozszerzyć płaszczyznę działania. Szczególnie zalecono uchwałą Kongresu nawiązanie pertraktacyj z „World Federation of Education Associations" w Ameryce i z „International del Magisterio Americano". Końcowe obrady poświęcono wyborowi sekretarzy Federacji oraz jej Wydziału Wykonawczego, do którego wchodzą przedstawiciele 7-iu organizacyj z różnych państw, nadto wyznaczono Pragę Czeską jako miejsce Kongresu w przyszłym roku. Dla informacji dodać jeszcze należy, że Kongres w Bellinzonie organizowały trzy szwajcarskie zrzeszenia nauczycielskie, należące do Federacji: „Der schweizerische Lehrerverein", skupiający szwajcarskie nauczycielstwo niemieckie, „Société pédagogique de la Suisse romande" z francuskiem nauczycielstwem Szwajcarji i „Unione magistrale del Ticino", w którem skupia się włoskie nauczycielstwo kantonu Ticino. Również i rząd kantonu zainteresował się międzynarodowym Kongresem nauczycielskim, wydał na jego przyjęcie bankiet w Locarno, w czasie którego dyrektor departamentu szkolnictwa kantonu wygłosił imieniem rządu dłuższe przemówienie na temat organizacji szkolnictwa szwajcarskiego i stanowiska oficjalnych kół szwajcarskich w sprawie międzynarodowej pacyfikacji.

Dla charakterystyki międzynarodowej pozycji Federacji Nauczycielskiej zaznaczyć należy, że na Kongres przysłały swych przedstawicieli następujące organizacje i instytucje: 1) Union Internationale des Associations pour la S. D. N., 2) Fédération Internationale des Instituteurs Espérantistes, 3) Bureau International d'Education; przemawiał ich imieniem znany prof. Bovet, 4) Confédération Internationale des Travailleurs Intellectuels; reprezentował p. Cornelissen, 5) Comité d'Entente des Grandes Associations Internationales, 6) World Federation of Education Associations; reprezentantka Miss George, 7) Bureau International du Travail; reprezentant p. Boisnier, 8) Comission Internationale de Coopération Intellectuelle pour de la S. D. N.; reprezentanci: p. Radziwiłłówna i p. Oprescu, 9) Comité International de Sciences Historiques; reprezentant prof. uniwersytetu w Zurychu dr. Nabholz, 10) Dziennikarstwo reprezentował p. Maks Schreiber. Delegaci poza obradami mieli możność zwiedzenia różnego typu szkół w Locarno, Lugano i Agno. Pozatem pierwszy raz w Bellinzonie wystawiono również na przyjęcie przedstawicieli nauczycielstwa dramat „Pestalozzi" pióra miejscowego nauczyciela Théo Wyler'a. Niewątpliwie wywożą delegaci Kongresów Międzynarodowej Federacji Nauczycielskiej jak najlepsze wrażenia osobistych przeżyć oraz wiarę w celowość podjętej przez ich organizacje pracy na terenie międzynarodowym. *K. Makuch.*

# WSZECHŚWIATOWY KONGRES KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Wszechświatowy Związek Kształcenia Dorosłych (The World Association for Adult Education, 16, Russel Square, London W. C. 1) organizuje w r. b. kongres, który się odbędzie w gmachu Uniwersytetu w Cambridge w dn. od 22 do 29 sierpnia.

Obrady posiedzeń plenarnych, sekcyjnych i grupowych obejmą następujące tematy:

Zasady i problemy kształcenia dorosłych. — Metoda ekstensywna i metoda intensywna w kształceniu dorosłych. — Książka a kształcenie dorosłych: jej produkcja i rozszerzenie. — Kształcenie dorosłych a robotnik fabryczny. — Związek między wykształceniem ogólnem a wyrobieniem technicznem. — Zagadnienia współdziałania międzynarodowego: rola Związku.

Koszty uczestnictwa w kongresie, obejmujące kartę uczestnictwa, druki, mieszkanie i wyżywienie, wynoszą od 4 funtów 10 szyl. do 5 f. 10 sz. zależnie od mieszkania.

Informacyj udziela Sekretarjat Kongresu.

# MIĘDZYNARODOWE BIURO WYCHOWANIA I JEGO REORGANIZACJA

Idea stworzenia międzynarodowej placówki dla wychowawczych zagadnień od szeregu lat kiełkowała już w umysłach ludzi, dążących do wytworzenia międzynarodowej współpracy i na wielu poruszana była kongresach. Aż wreszcie w 1926 r. za inicjatywą i materjalnem poparciem Instytutu J. J. Rousseau'a powstało w Genewie Międzynarodowe Biuro Wychowania (Bureau International d'Education, Genève, 44 rue des Maraîchers). Po kilku latach doświadczeń przystępuje ono teraz do reorganizacji swego statutu.

Celem M. B. W. — jak głosi artykuł II projektu nowego statutu — ma być scentralizowanie informacyj pedagogicznych, dotyczących szkolnictwa powszechnego i średniego, skoordynowanie wyników pracy wychowawców, niejako sygnalizowanie na gruncie międzynarodowym nowych metod nauczania i wychowania. M. B. W. stać będzie na stanowisku bezwzględnej neutralności narodowej, politycznej, filozoficznej i wyznaniowej, — pracować w duchu ściśle naukowym i objektywnym. Jego praca rozgałęziać się będzie głównie w dwu kierunkach: gromadzenia źródeł, odnoszących się do wychowania publicznego i prywatnego, oraz prowadzenia badań w tym zakresie (rozsyłanie ankiet, zbieranie statystyki i t. p.).

Rezultaty podawane być mają do wiadomości ogółu za pośrednictwem t. zw. biuletynów, wydawanych w różnych językach. Prócz tego już w b. r. ukaże się „Rocznik" Biura, jako pierwsze ogniwo corocznych dalszych takich wydawnictw.

Rocznik Biura obejmować stale będzie:

1) przegląd ogólny (w formie artykułu) wszystkiego, co w roku ubiegłym wysunęło się na plan pierwszy w zakresie zagadnień pedagogicznych,

2) sprawozdanie z ankiet międzynarodowych, rozsyłanych w tym czasie przez Biuro na żądanie władz poszczególnych państw lub instytucyj,

3) kronikę życia pedagogcznego międzynarodowego (stowarzyszenia, kongresy, konferencje, wymiana nauczycieli i uczniów i t. p.),

4) kronikę wypadków najbardziej znamiennych z życia pedagogicznego rozmaitych krajów (prawa, ustawy, próby doświadczalne w zakresie szkolnictwa, rozwój instytucyj szkolnych i t. d.),

5) bibljografję najpoważniejszych prac pedagogicznych, wydanych w ciągu roku.

Organami M. B. W. według nowego statutu są: Rada Biura, Komitet Wykonawczy, Komisja i Sekretarjat.

Rada jest organem zwierzchnim Biura.

Do zakresu jej działania należy:

1) aprobata sprawozdań Komitetu Wykonawczego i raportów rozmaitych komisyj,

2) nakreślenie w głównych zarysach planu prac Biura,

3) mianowanie członków Komitetu Wykonawczego,

4) dyskutowanie i aprobata budżetu,

5) dyskutowanie zmian w statucie.

Rada wybiera członków Komitetu Wykonawczego co dwa lata.

Również powołuje ona do życia Stałą Komisję Doradczą, składającą się z 15 — 30 członków. Zadaniem Komisji jest zawiadamianie Rady o nurtujących w wszechświatowem szkolnictwie zagadnieniach i jego nieraz pilnych i niecierpiących zwłoki potrzebach.

W zakresie działania Komitetu Wykonawczego jest mianowanie członków Sekretarjatu z dyrektorem na czele. Sekretarjat zajmuje się pracami technicznemi i administracyjnemi Biura.

Pragnąc działalnością Biura w nowym etapie jego ewolucji zainteresować jak najszersze koła, Zarząd Biura chciałby znaleźć oparcie moralne i materjalne w rządach poszczególnych państw i wielkich instytucjach międzynarodowych. Do tej nowo zreorganizowanej instytucji zapisał się na listę członków założycieli rząd kantonalny genewski, Instytut J. J. Rousseau'a, którego stałej pomocy finansowej dotąd Biuro w dużej części istnienie swe zawdzięcza, jako też The World Federation of Education Associations.

M. B. W. zwróciło się też i do naszego Ministerstwa W. R. i O. P. z propozycją przystąpienia, w charakterze członka-założyciela, do M. B. W Wysokość wkładki rocznej takiego członka-założyciela wynosi 10.000 fr. szw. i zapewnia miejsce trzem jego reprezentantom w Radzie Biura.

M. B. W. jest jeszcze instytucją młodą, ze względu jednak na wielką aktualność zagadnienia, któremu się poświęca — ma przed sobą szerokie pole pracy, a przytem wszystkie dane szybkiego i pomyślnego rozwoju.

# MIĘDZYNARODOWA WYSTAWA „SALONU DZIECKA"

Wystawa pod powyższym tytułem odbędzie się w Brukseli w czasie od 21 września do 6 października 1929 r.

Instytucja „Salonu Dziecka", założona już dawniej, została obecnie przekształcona na stowarzyszenie i przystosowana do nowoczesnych potrzeb pod przewodnictwem dr. Mièle, jako prezesa, p. Leponce, jako dyrektora, i p. Delforge, jako sekretarza generalnego. Postanowiła ona perjodycznie urządzać wystawy międzynarodowe, na których wszystko, co dotyczy dziecka, znalazłoby swój jak najbardziej oryginalny i nowoczesny wyraz. W czasach bowiem ogólnego zamieszania i chaosu, jaki przeżywa współczesny świat, dziecko stało się ośrodkiem, ku któremu skierowują się zmęczone oczy wszystkich — wierząc, że stamtąd przyjść może realizacja oczekiwanego pokoju. I niewątpliwie problem ochrony dziecka, objęty humanitarnym programem Ligi Narodów, stać się może pomostem przyszłej polityki światowej braterstwa.

Na wystawie tegorocznej w Brukseli będzie zorganizowany „Dom Dziecka", który przyjmie w gościnę około 50 dzieci i urządzi dla nich wycieczki krajoznawcze.

Dom ten posiadać będzie czytelnię, bibljotekę, salę do zabaw, do przyjęć, a nawet salę konferencyjną dla swych małych gości. Dziecko bowiem ma być nietylko przedmiotem wystawy, ale ma się tam czuć jak u siebie — móc korzystać zarówno z przyjemnych, jak i pouczających atrakcyj, np. teatrów marjonetek, bilardów i tomboli.

Zapalony organizator wystawy, jakim jest dr. Mièle, pomyślał również i o matkach. Chciałby przez demonstracje i specjalnie w tym celu przygotowaną literaturę nauczyć je, prócz wielu innych rzeczy, także sporządzania najprostszych potraw o najbardziej rozmaitej formie, któraby pozwalała przełamywać, tak nieraz przykry w swych następstwach, wstręt dziecka do jedzenia.

W końcu dodać należy, że Międzynarodowa Wystawa dziecka odbyła się już w przeszłym roku w Brukseli, a dokładniejszy program tegorocznej będzie podany później.

# ANKIETA W SPRAWIE LITERATURY DZIECIĘCEJ

W związku z pracami Międzynarodowego Biura Wychowania p. Stokowska, dożywotni członek Biura, przeznaczyła 1000 dolarów na ankietę o książkach dla dzieci, specjalnie charakterystycznych dla każdego kraju. Celem tej ankiety jest przygotowanie na miesiąc lipiec b. r. w Genewie wystawy książek dla dzieci, popartej katalogiem analitycznym i objaśnionej sprawozdaniem (wydanem po angielsku i po francusku), które przed-

stawi nakładcom stan sprawy i sformułuje wnioski. Kierowniczkami ankiety są M-lle Blanche Weber, licencjantka uniwersytetu genewskiego, oraz dyrektorka City School Library w Los Angelos, Miss Jasmine Britton, która, podróżując właśnie po Europie w tym celu, zapoznaje się z literaturą dziecięcą rozmaitych krajów.

## WYSTAWA W LONDYNIE DARÓW SZKÓŁ I GIMNAZJÓW WARSZAWSKICH DLA DZIECI ANGIELSKICH [1]

W dn. 16—18 maja b. r. odbyła się w Londynie Wystawa Darów Młodzieży Szkół i Gimnazjów Warszawskch oraz eksponatów, któremi szkolnictwo polskie obdarowało pedagogów daltońskich podczas ich pobytu w Polsce lata roku zeszłego.

Młodzież szkolna londyńska, która wraz z nauczycielami zwiedzała wystawę, okazała gorące zainteresowanie oraz podziw prawdziwy dla prac młodzieży polskiej. Nadzwyczajna schludność i precyzja wykonania oraz piękno i oryginalność linji wystawionych przedmiotów były podziwiane ogólnie. Lalki w kostjumach ludowych i okazy o charakterze ludowym, z ich prześlicznym kolorytem wywarły na zwiedzających głębokie wrażenie i głos nauczycielstwa londyńskiego wyraził nadzieję, by te dziedziczne, tak uderzające przejawy zamiłowania kolorytu i piękna wogóle, nieodzowne dla prawdziwego rozwoju indywidualności ludzkiej, mogły pozostać nadal ochronione przed miazmatami uprzemysłowionej atmosfery współczesnej, wytwarzającej szarą monotonję i zanik oryginalności.

Po zakończeniu wystawy dary zostały rozesłane szkołom wedle życzenia młodzieży polskiej.

*Belle Rennie H. E. Kennedy Zofja Umińska.*

---

*Uzupełnienie.* W związku ze sprawozdaniem z I-go Polskiego Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych, drukowanem w zeszycie 2, str. 195 i n., zaznaczamy, że we Francji po ostatnich reformach programu tamtejszego gimnazjum (1924 r.) nauki dwu języków obcych nowożytnych udziela się tylko w jednym wydziale, a mianowicie w wydziale (t. zw. sekcji) języków żyjących, w innych wydziałach — tylko jednego języka obcego nowożytnego.

---

*Sprostowanie.* W zeszycie 2, str. 201, w. 4 od dołu zamiast: „przedmiotów podobowiązkowych" powinno być: „przedmiotów nadobowiązkowych".

---

[1] List, otrzymany z Londynu w języku polskim, podajemy dosłownie. *(Przyp. Red.).*

# OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

Zeszyt 2. Fasc. 2.

## TREŚĆ: SOMMAIRE: